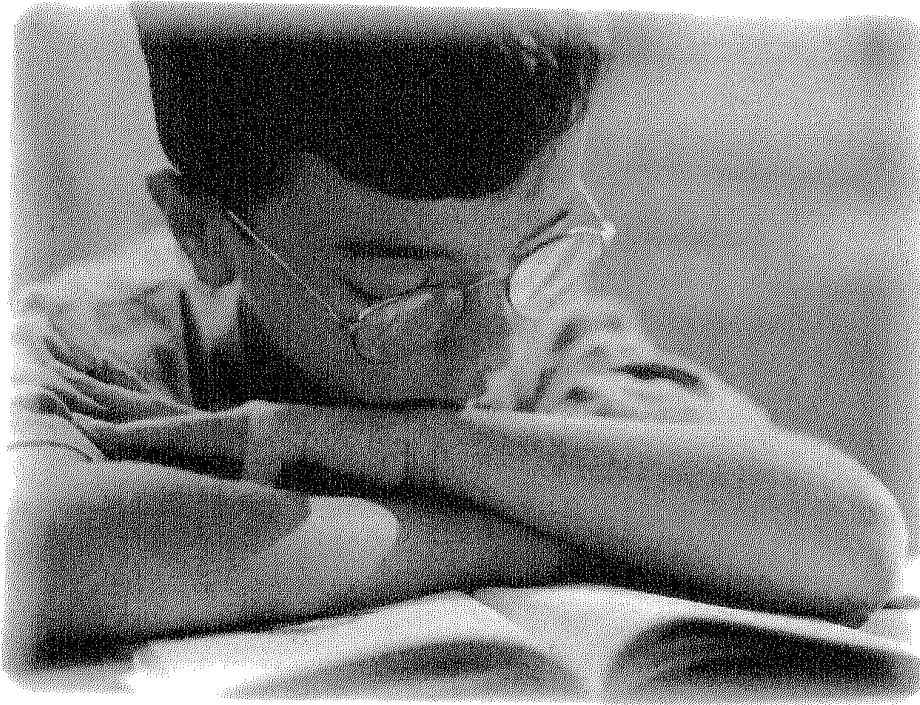
إيتراك للطباعة والنشر و التوزيع

اتجاهات حديثة في تطوير مناهج الفلسفة وتدريس الفلسفة للأطفال



أ.د. سعاد محمد فتحي محمود

أستاذ بكلية البنات ـ جامعة عين شمس

إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع

اتجاهات حديثه في تطوير مناهج الفلسفة
وتدريس الفلسفة للأطفال

تأليف
أ.د./ سعاد محمد فتحي محمود
أستاذ بكلية البنات جامعة عين شمس

القاهرة ٢٠٠٤

رقم الإيداع

١٦٧٥٢

الترقيم الدولى I.S.B.N.

977-5723-94-9

حقوق النشر

الطبعة الأولى ٢٠٠٤

ايتــراك للنشــر والتــوزيع

طريق غرب مطار ألماظة عمارة (١٢) شقة (٢) ص.ب : ٥٦٦٢

هليوبوليس غرب – مصر الجديدة

القاهرة ت : ٤١٧٢٧٤٩ فاكس : ٤١٧٢٧٤٩



- إلى روح والدى نضر الله تعالى ثراه وأكرم مثواه .
- إلـــى أمـــى عافاهـــا الله تعالى وأسبغ عليها نعمة الصحة والعافية .
- إلى أستاذي الفاضل ...

أ.د. سعيد إسماعيل على

صاحب أول كتاب في تدريس الفلسفة في مصر

حباً وعرفاناً واعترافاً بفيض عطائهم

تقديم

يعرض هذا الكتاب لبعض الاتجاهات الحديثة فى تطوير مناهج الفلسفة ويضم الكتاب قسمين ، يعرض الأول منها لبعض الرؤى الحديثة فى تطوير مناهج الفلسفة وقد تناولت فى هذا الجزء المحاور الآتية التى تصلح جميعها كأساس لوضع مناهج الفلسفة وهى : الفلسفة التطبيقية ، الفلسفة للأطفال ، التفكير الناقد ، المفاهيم الفلسفية ، القراءة فى المحتوى ، الأخلاق والقيم ، الفلسفة العلمية ، وكل محور من المحاور السابقة يصلح كأساس لوضع مناهج الفلسفة .

ونظرا لأهمية موضوع تدريس الفلسفة للأطفال ، فقد أفردت الجزء الثانى من هذا الكتاب للكلام عن هذا الموضوع بإفراد وتفصيل .

وآمل فيما قدمت وعرضت من أفكار فى هذا الكتاب أن يجد القائمون بوضع مناهج الفلسفة ما يعينهم على تصحيح النظرة إلى تدريس الفلسفة فى بلادنا.

لقد بذلت الكثير من الوقت والجهد فى إعداد هذه الدراسة فى البحث عن مصادرها المتشعبة المتفرقة فى جمع مادتها وفى تمحيص وتحليل ودراسة هذه المادة .

وإنى فى النهاية إن كنت أنجزت ما سعيت إلى إنجازه وأصبت فيما عرضت ووفقت فيما عملت فذلك من فضل ربى تعالى وحسن نعمه وعطائه وإن كنت قد وهنت أو قصرت أو أخطأت فلى عبرة وسلوة فيما قاله العماد الأصفهانى:

" إنى رأيت أنه لا يكتب إنسانا كتابا فى يومه إلا قال فى غده لو غير هذا لكان أحسن ، ولو زيد كذا لكان يُستحسن ، ولو قدم هذا لكان أفضل ، ولو ترك هذا لكان أجمل ، وهذا من أعظم العبر وهو دليل على استيلاء النقص على جملة البشر " .

هذا والله سبحانه وتعالى من وراء القصد .

أ.د./ سعاد محمد فتحى محمود
أستاذ بكلية البنات جامعة عين شمس
القاهرة ٢٠٠٤


القسم الأول
اتجاهات حديثة
فى تطوير مناهج الفلسفة

اتجاهات حديثة فى تطوير مناهج الفلسفة

*** *** *** *** *** ***

مقدمة:

عالمنا اليوم يعيش فترة تقدم علمى كبير ظهر أثره فى التطبيقات التكنولوجية المتعددة وفى عملية الاتصالات والمعلومات، فأضحى العالم أشبه بقرية صغيرة اختلطت فيها خصوصيات الثقافة وتداخلت فيها النظم الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، وذلك كله بهدف توحيد الحياة البشرية فى كل المجتمعات.

والأمر السابق – على خطورته – يحمل تحدياً كبيراً على عملية التربية التى من أهم واجباتها حفظ خصوصيات المجتمع فى الوقت الذى لا تغلق الباب فيه أمام كل جديد نافع ينفع المجتمع ويثرى ثقافته، والتقدم العلمى الراهن جعل المعارف البشرية تتضاعف كل ثلاث إلى خمس سنوات الأمر الذى يجعل أهمية محتوى المناهج المدرسية تتناقص من سنة إلى أخرى. (١)

ومجتمع العلم والتكنولوجيا يصم الإنسان ببصمة مادية بحتة أبعدته فيها عن مشاعره ووجدانه، فأصبح الإنسان يمتلك عقلانية باردة بعيدة عن العواطف الدفيئة.

إن التحديات السابقة تفرض على عملية التربية ضرورة مراجعة مناهجها كى تواجه ثورة المعلومات وتواجه عقلانية العلم الباردة وتحفظ فى نفس الوقت خصوصيات المجتمع وتواكب التقدم العلمى فى كل مجالاته، ومن هنا تأتى أهمية تطوير المناهج التعليمية بما فيها منهج الفلسفة. إن تطوير المناهج يعنى تطوير بناء إنسان المستقبل ليصبح قادراً على الإمساك بدفة التطوير فى جميع مجالات الحياة. (٢)

ومن منطلق عملية تطوير المناهج فإنه يجب النظر فى كل جديد يمكن أن يُثرى العملية التعليمية فى مصر.

وتزخر الأدبيات التربوية المعاصرة بتدفق كبير من الاتجاهات الحديثة فى تدريس الفلسفة، والتى يمكن أن تكون نواة لعملية تطوير مناهج الفلسفة فى بلادنا.

ويشهد تدريس الفلسفة الآن اتجاهان واسعان فى عملية التدريس، الاتجاه الأوربى فى تدريس الفلسفة، والاتجاه الأمريكى فى عملية التدريس ويمر الاتجاه الأمريكى الآن بفترة تقدم كبير ظهر أثره على عملية تدريس الفلسفة، وظهر أثره أيضاً على الاتجاه الأوربى فى عملية التدريس، فقد قامت مؤسسات علمية اختصت بتدريس الفلسفة فى أمريكا مثل مركز المعلومات الدولية لتدريس الفلسفة فى نيويورك، كما توجد الرابطة الفلسفية الأمريكية التى تتعهد تدريس الفلسفة فى مرحلة ما قبل الكليات وقد تأسست عام ١٩٧٣. وفى عام ١٩٧٦ أقيمت المناظرة الدولية للتفكير الفلسفى فى المدارس، ويوجد الآن الرابطة الأمريكية لمعلمى الفلسفة التى تبع قيامها إقامة العديد من الصحف والمجلات الفلسفية التى تتعامل مع تدريس الفلسفة فى كل المستويات العمرية من العمر، كما يوجد أيضاً مركز المدارس العالية فى تدريس الفلسفة والذى تأسس عام ١٩٧١ فى جامعة ماسوشوتس، كما يوجد مركز تدريس الفلسفة للأطفال وهو الذى يهتم بتقديم الفلسفة للأطفال فى المدارس الأولية. (٣)

وقد صاحب ظهور المراكز السابقة ظهور اتجاهات حديثة فى مناهج الفلسفة بما تضمه من تغيير فى المحتوى وطرق وأساليب التدريس والتقويم

وفى ضوء دراسة بعض هذه الاتجاهات أمكن إعداد الموضوع الذى يمكن تقسيمه بحيث يشمل المحاور الآتية :

١- المحور الأول : الاهتمام بوظيفية المناهج فى تدريس الفلسفة.

٢- المحور الثانى : الاهتمام بأعداد وتنظيم المحتوى وطرائق التدريس وعمليات التقويم من منطلق وظيفية المناهج.

٣- المحور الثالث : الاهتمام بدور المعلم فى إعداد وتنفيذ المناهج الفلسفية من منطلق وظيفية المناهج.

وسوف نعرض الأبعاد السابقة فى الآتى:

ـ المحور الأول من محاور الكتاب : الاهتمام بوظيفية المناهج فى تدريس الفلسفة :

يقصد بالوظيفية كل ما هو مُعد ليكون وسيلة لتحقيق غايات معينة (٤)، ويقصد بالوظيفية فى تدريس الفلسفة كل ما يخدم الطالب ويعود بالنفع على مجتمعه، وكل ما يخدم فهم المادة الدراسية مما ييُسر على الطالب الاستفادة المثلى من المادة، والوظيفية فى تدريس الفلسفة تعنى البعد عن المدخل التاريخى فى تخطيط المنهج والاهتمام بمدخل المشكلات خاصة لطالب المرحلة الثانوية والمرحلة الأولية فى التعليم. (٥)

والوظيفية فى تدريس الفلسفة تُستخدم لتحقيق غايات كبيرة أبعد من المقرر ذاته، هذه الغايات تمثل الإجابة عن السؤال المتعلق (ب) لماذا تُعلم الفلسفة فى المدارس، ويمكن تحديد هذه الغايات – التى استخلصت من الأدبيات المختلفة التى كتبت عن تدريس الفلسفة فى أوروبا وأمريكا، كما استخلصتها من الإطلاع على المناهج المختلفة المعدة لتدريس الفلسفة فى بعض الدول فى القارتين السابقتين، ومن الإطلاع على بعض الأبحاث التى

أجريت فى تدريس الفلسفة – فى النقاط الآتية:

١- تكوين التفكير الفلسفى لدى الطالب.

٢- تكوين المعنى الحياتى للحياة الذى يعيش به الطالب فى المجتمع.

٣- تكوين الوعى بالذات وفهم قدراتها وأهدافها وما ينبغى أن تتطلع إليه.

٤- تكوين التفكير الناقد والإبداعى عند الطالب.

٥- تكوين الوعى والفهم بالمشكلات الأخلاقية والوعى بالقيم المجتمعية.

٦- تكوين مبدأ وحدة المعرفة.

٧- تكوين الثقافة العلمية التى تسمح لطالب الفلسفة العيش فى مجتمع العلم.

٨- تحقيق فهم أفضل للمحتوى التعليمى فى الفلسفة.

هذا ومن منطلق الوظيفية وغاياتها السابقة فى تدريس الفلسفة فى المرحلة الثانوية والمرحلة الأولى يتم تناول النقاط الآتية التى تُمثل كلها اتجاهات حديثة فى مناهج الفلسفة، والتى تهدف كلها إلى تحقيق الغايات السابقة :

١- الفلسفة التطبيقية كأساس لوضع مناهج الفلسفة.

٢- الفلسفة للأطفال كأساس لوضع مناهج الفلسفة.

٣- التفكير الناقد كأساس لوضع مناهج الفلسفة.

٤- المفاهيم الفلسفية كأساس لوضع مناهج الفلسفة.

٥- القراءة فى المحتوى كأساس لوضع مناهج الفلسفة.

٦- الأخلاق والقيم كأساس لوضع مناهج الفلسفة.

٧- الفلسفة العلمية كأساس لوضع مناهج الفلسفة.

وسوف نُنهى كلامنا فى هذا المحور بعرض مختصر لتدريس الفلسفة فى بعضى دول العالم.

١- الفلسفة التطبيقية كأساس لوضع مناهج الفلسفة *Applied Phil* (٦)

قد يكون من المجدى لبيان مفهوم الفلسفة التطبيقية أن نميز بينه وبين مفهوم الفلسفة المجردة *Pure Phil* والتى يقصد بها السعى المستمر المنهجى للكشف عن الحقيقة من أجل الحقيقة ذاتها، وتضم كل ما يُدرس فى أقسام الفلسفة فى الجامعات المختلفة، ويفرض هذا السعى أن تكون الفلسفة غاية فى حد ذاتها، فهى علم مُستقل له طرائقه الخاصة به وله معياره الخاص من الصدق (٧)، والفلسفة فى سعيها هذا توجه الفيلسوف والمفكر والدارس وجهة عقلانية يهتم فيها بالعقل بما يقتضى من طرائق مميزة فى البحث دون الاهتمام بالسلوك، فالفلسفات المختلفة وإن كانت تعطينا نظرات هامة حول الإمكانات الإنسانية إلا أنها تدع أمر المفاضلة والخيار بينها إلى الإنسان الذى له مطلق الحرية فى أن يختار ما يشاء. (٨)

وتهتم الفلسفة التطبيقية بضرورة أن ترتبط الفلسفة بحياة الناس والطلاب الدارسين وتكون وثيقة الصلة بمشكلاتهم الحياتية وتساؤلاتهم اليومية، فلن يفيد الإنسان العادى أو الطالب ذلك القدر الكبير من الفلسفة النظرية المجردة فهو فى احتياج أشد لأن يتعلم كيف يكون إنساناً فى المجتمع الذى يعيش فيه وكيف يتصرف أمام كافة المواقف والمشكلات

الحياتية التى تواجهه، ومن ثم فالفلسفة التطبيقية يُقصد بها البحث عن الإجابات الفلسفية التى تتطلبها جماعة تعيش فى مجتمع معين، ولما كانت الفلسفة بصفة عامة محاولة لصنع المعنى لقضايا وأمور الإنسان فى عالمه، فإن الفلسفة التطبيقية تبغى الارتباط بالواقع الحى المعاش والارتباط بالحس العام المشترك الموجود فى مجتمع الطالب، وتحاول الفلسفة التطبيقية بكل أعمالها تكوين هذا المنظار عند الطالب الدارس، ومن ثم فليس من المهم فى الفلسفة التطبيقية أن نزيد حظ الطالب من المعرفة الفلسفية، بل الأهم أن نعلم الطالب كيف يكون إنساناً فى مجتمعه وكيف يحق له أن يعيش، فتصبح الفلسفة هنا نشاطاً وفعلاً وليست مجرد جسم من المعلومات، فما نعلمه عن الفلسفة أقل بكثير فى الأهمية عن فعل التفلسف [٩]، ولذلك فقد ارتبط مفهوم لفلسفة التطبيقية بكلمة الفعل *Action* أو الفلسفة في حال العمل *Phil , At Work* فيحاول اقتياد الأفراد إلى أنفسهم وذواتهم فيجعل الطلاب يفكرون بذواتهم فى كيفية المعيشة فى مجتمعهم ويجعلهم يناقشون مناقشة عقلانية المشكلات والمسائل الأخلاقية التى تُثير وجهات نظر متعددة مثل مشكلة منع الحمل، الإجهاض القتل من أجل الرحمة، الإدمان، كما تهتم الفلسفة التطبيقية بضرورة النظرة الناقدة فى مختلف المعتقدات والأيديولوجيات الدينية و السياسة.

وهكذا فالفلسفة التطبيقية فى جوهرها هى تفكير الفرد بذاته فى كل ما يهم الفرد والمجتمع على السواء، ولذلك فمن المهم فى الفلسفة التطبيقية أن يصل الطالب إلى الافتراضات الأولى التى تكون وراء سلوكهم وعملهم فى شتى مجالات الحياة، ومن المهم أن يفحص الطلاب كافة الآراء والمتضمنات

التى تنجم عن هذه الافتراضات، وأن يفحصوا كافة الاعتبارات المنطقية المتعلقة باقتراحاتهم، فمثل هذا الفحص من شأنه أن يُكون عادات العقل التى تعد مدخلاً ثرياً للفكر والسلوك وأى يضئ اتجاهات الطلاب الأخلاقية ويضئ طموحاتهم وقراراتهم. والفلسفة التطبيقية تبغى فى كل أعمالها تكوين العقلية الناقدة عند الطلاب، كما تبغى الانفتاح على كافة العلوم والمواد الأخرى بما يتيح تحقيق مبدأ وحدة المعرفة، فطبيعة الفلسفة التطبيقية طبيعة متداخلة متشابكة مع شتى جوانب الخبرة فى الحياة.

ويرى أصحاب مفهوم الفلسفة التطبيقية أن الفلسفة هنا فعل فى مقدور كل طالب القيام به، فإذا ما أردنا تشجيع العقلانية بين الناس، وإذا ما أردنا تفكيرهم الذاتى فى مسائل الحياة المتعددة، وإذا ما أردنا بناء مجتمع ديمقراطى سليم، ينبغى أن يكون الاهتمام بمفهوم الفلسفة التطبيقية عند تعليم مادة الفلسفة فى المستويين الأول فى المرحلة الثانوية والثانى فى المرحلة الجامعية.

ويرى أصحاب مفهوم الفلسفة التطبيقية أن التقدم الحادث فى مجال الفلسفة النظرية لم يقابله تقدم حادث فى مجال الفلسفة التطبيقية، ومن ثم فالحاجة ماسة لتطبيق الفلسفة، وينبغى أن يكون لدينا توسع سريع فى مفهوم الفلسفة التطبيقية يتماثل ويتفوق على التوسع الحادث فى مجال الفلسفة النظرية. (١٠)

ومن المنطلق السابق كله يمكن تحديد غايات الفلسفة التطبيقية الآتى :

١- تكوين التفكير الفلسفى الذى يستخدم لفحص وتمحيص الفلسفة النظرية وذلك عن طريق فحص السلوكيات والأخلاقيات التى تعد

بمثابة التطبيق العملي للفلسفة النظرية.

٢- تربية الطلاب تربية أخلاقية تسمح لهم بالعيش السليم في المجتمع الذي يعيشون فيه.

٣- دفع الطالب للتفلسف عن طريق قيامهم بالفلسفة في حال العمل.

٤- الانفتاح على جميع جوانب الخبرة في كافة العلوم الأخرى بما يحقق مبدأ وحدة المعرفة.

٥- تكوين العقلية الناقدة عند الطلاب.

٣. تدريس الفلسفة للأطفال كأساس لوضع مناهج الفلسفة:

يثير عنوان هذا الاتجاه في تدريس الفلسفة عدة تساؤلات :

كيف نجمع الفلسفة التي هي موضوع مجرد ومعقد مع الطفل اليافع قليل الخبرة ؟ وهل الانسجام قائم ومستمر بين الطفولة والفلسفة ؟ وهل في مقدور الطفل أن يتفلسف ؟ وإذا كان في مقدوره التفلسف أليس في ذلك افتراء واعتداء على براءة الطفل وطفولته ؟

يرى أصحاب هذا الاتجاه *Lipman* أن الفلسفة عمل كل فرد ولا ترتبط بعمر معين أو زمن معين، وكثيراً ما تستثير أحداث الحياة المختلفة ذهن الفرد فيسأل أسئلة فلسفية متنوعة، ومن ثم فيمكن للطفل أن يثير ويطرح بعض الأسئلة الفلسفية التي تثير وأثارت مناقشات جدلية مختلفة بين الفلاسفة ولعل خبراتنا مع أولادنا الصغار- كما أرى - في عملية تربيتهم خير دليل وشاهد على ذلك. والعمل الفلسفي له أسلوبه الخاص به، فالأسلوب شرط لا غنى عنه لهذا العمل، وإذا وجد هذا الأسلوب فإنه يأخذ مكانته على قدم المساواة مع جميع الأعمال الفلسفية التي قدمها الفلاسفة [١١]، وإثارة الطفل

للأسئلة الفلسفية خير دليل على أنه يمتلك بالفعل أسلوبه الفلسفى الخاص به، وتعهد هذا الأسلوب بالرعاية والاهتمام أمر ضرورى تفرضه عملية تربية الطفل، وإذا لم يتعهد هذا الأسلوب بكل ما ينميه ويغذيه تلاشى مع مرور الزمن، وقد أثبتت الأبحاث المختلفة التى أجريت فى حوالى أربعة آلاف مدرسة فى الولايات المتحدة الأمريكية، وفى حوالى خمسون دولة أجنبية وعربية من دول العالم، نجاح هذه الفكرة وإتيانها بنتائج طيبة إيجابية على الطفل (١٢)، وهذا يحتم أن يتحول السؤال عن: هل الطفولة والفلسفة يجتمعان إلى كيف نشرك الطفل فى التفلسف، وماذا نقدم له ليتفلسف. (١٣)

ولا يعنى تقديم الفلسفة للأطفال تقديم تاريخ الفكر الفلسفى المعروف فى الدراسة الأكاديمية فى أقسام الفلسفة بالجامعات، ولكن تقديم معيار منطقى يحكم عملية تفكيرهم ويوجههم الوجهة السليمة، كما لا يعنى تقديم الفلسفة للأطفال الاهتمام بعقل الطفل فقط، ولكن الاهتمام بكل أوجه ومكونات الإنسان، فالإنسان عقل وقلب وهما الركيزتان الأساسيتان لعملية سلوكه، وتقديم الفلسفة للأطفال لا يفصل التفكير عن المشاعر، ولا يفصل العقل عن القلب فهو يهتم بكلاهما، ولا يخفى أن فى هذا الاهتمام سد للثغرة التى فرضها مجتمع العلم والتكنولوجيا، الأمر الذى يجعل فى برامج تدريس الفلسفة للأطفال حماية من اللاإنسانية وحماية من العقلانية الباردة وبثاً للعواطف الحارة فى ذوات الأطفال الأمر الذى جعل *Matens Ek Kehard* يميل إلى تعظيم هذا اللون من التربية. (١٤)

ولا يعنى تدريس الفلسفة للأطفال تدريس لون معين من ألوان الفلسفة سواء كانت أمريكية أم إنجليزية أم إسلامية، فوراء هذه الكثرة من الفلسفات

أسلوب واحد يميز الفلسفة عن غيرها من المواد الأخرى، ومن ثم فالبرامج كلها تهتم بالطريقة الفلسفية أو الأسلوب الفلسفى أكثر من اهتمامها بفلسفة معينة.

إن نشاط فعل الفلسفة مع الأطفال ليس نشاطاً جديداً، ففى العصور الوسطى كان الأطفال فى سن المراهقة يدرسون المنطق وقواعد التفكير السليم، وكان اهتمامهم بالمنطق يقوم على أساس فرضية أن تعليم المنطق أمر مجدى للطلاب إذا ما أردنا أن يفكروا فى مختلف أوجه الحياة بدقة وعمق، لكن سرعان ما تلاشى هذا الاهتمام من المدارس حتى عام ٧٠، حيث استخدمت الفلسفة مرة أخرى كأداة تساعد الأطفال على أن يكونوا أكثر نقداً وأكثر إبداعاً وأكثر وعياً بالحياة. (١٥)

ومن ثم فإذا كان هذا التدريس وسيلة فعاله فى تدعيم وتعزيز تعلم الأطفال، فإنه يجب أن يعنون ذاته كهدف طيب للتربية، خاصة وأن الأبحاث المختلفة أثبتت فعالية هذا التعليم، فالطفل فضلاً عن تحسن تحصيله الأكاديمى فقد زاد تقديره الذاتى لذاته، وزادت يقظته الذاتية وضبطه لذاته، وهى أمور لها مردودها الطيب على التحصيل الأكاديمى للطفل، فقد أثبتت أبحاث لين جونز ١٩٨٦ وغيره إلى أن مشاعر الطفل عن ذاته وفكرته عن ذاته تؤثر بالإيجاب والسلب على تحصيله الأكاديمى. (١٦)

ونظراً لنجاح هذا اللون من التربية، فقد أنشأت مؤسسات مختلفة تعنى به ومنها مركز تعليم الأطفال الفلسفة فى مونت كلير بأمريكا، ومركز تعليم الأطفال الفلسفة فى نيوجرسى، والمؤسسة الدولية لتعليم الفلسفة للأطفال، ومركز *Dans* فى هاواى، ومركز *Aulu* بأمريكا، هذا غير الاهتمام المتزايد الذى ظهر فى إنجلترا وألمانيا وفرنسا واليابان والهند وباكستان.

هذا وقد تحددت غايات تدريس الفلسفة للأطفال فى الآتى : [١٧]

*** تحسين قدرات التفكير عند الأطفال وتنمية التفكير الفلسفى لديهم :**

وجد ليبمان أن الطفل فى المدرسة الابتدائية الأمريكية يعانى من صعوبات تفكيرية كثيرة، فالطفل يختلط لديه الاهتمام بالهدف والسبب، والطفل لا يميز بين التبرير والتفسير، والطفل تعوزه القدرة على التمييز بين السبب والنتيجة ومعرفة الارتباطات بينهما ومعرفة الارتباطات بين الجزء والكل، وفضلاً عن ذلك فالطفل يجد صعوبة فى اشتقاق الاستنتاجات ووضع الاستدلالات المنطقية، كما يجد صعوبة فى الاستدلال من البراهين والدلائل، وتترك هذه الصعوبات بلا شك أثرها على تحصيل الطفل فى المواد الدراسية المختلفة، ويرى ليبمان أن الطفل بدراسته برامج الفلسفة للأطفال استطاع أن يمارس عمليات استدلالية مختلفة قضى بها على الصعوبات السابقة التى كان يواجهها.

*** تنمية التفكير الإبداعى عند الطفل:**

رأى ليبمان أن المنطق والإبداع يسيران فى خط واحد، ولا نكون مغالين – والكلام لليبمان – إذا ذكرنا أن نمو الطفل العقلى يعتمد على إثارة خياله وإبداعه، فالطفل ما لم يستطع أن يتخيل كيف تكون الأشياء وكيف سيكون هو نفسه، فإنه يكون من الصعب علينا أن نضع له غايات أو أهداف تجاه نموه، هذا ودراسة الاستدلالات الخاطئة الملازمة لأنماط غير صحيحة من التفكير تعين فى تنمية التفكير الإبتكارى عند الطفل، وكما يرى ليبمان فإن الطفل يحتاج إلى استثارة قواه المنطقية والإبتكارية.

*** نمو الوعى والفهم الأخلاقى :**

يرى ليبمان أن تعليم الفلسفة للأطفال لا يعنى تعليمهم أخلاقاً معينة أو مبادئ أخلاقية معينة، وإنما يعنى التركيز على المدخل الفلسفى للأخلاق، كما يعنى التركيز على منهجية البحث أكثر من كونه يركز على مبادئ أو قواعد أخلاقية تخص الكبار، ويعتقد ليبمان أن مساعدة الطفل على إتقان عمليات التفكير المنطقى واستخدامه فى مناقشة موضوعات واقعية اجتماعية وسياسية وحياتية مختلفة، إنما يعاون بقدر كبير فى حل المشكلات الإنسانية بما فيها من مشكلات أخلاقية، كما يساعد فى تأصيل عمليات التفكير المنطقى عند الأطفال، والمهم فى ذلك كله ممارسة البحث والفحص أكثر من تلقين الأطفال مبادئ أخلاقية معينة.

*** النمو الذاتى والنمو فى العلاقات الشخصية :**

لتعليم الفلسفة للأطفال ميزة كبيرة تتضح فى ترقية الاتصال الذاتى بالنفس والاتصال الخارجى بالآخرين، فالمناقشة الفلسفية تعزز وترقى وعى الطفل بذاته وذوات الآخرين واهتماماتهم ومعتقداتهم، وهذا كله يزيد من الحساسية أو الشعور عند الطفل، فالطفل ما لم تكن لديه بعض النظرات عن طبيعة الأفراد الذين سوف يشاركهم معيشتهم، لن يكون قادراً على الوصول إلى أحكام بالنسبة لهم، هذا وليس من الخير أن تعلم الطفل القواعد الاجتماعية ما لم يكن على وعى بنفسه وبالآخرين، فتنمية الحساسية للعلاقات الشخصية مطلب أساسى للنمو الاجتماعي للطفل.

٣. التفكير الناقد كأساس لوضع مناهج الفلسفة:

التفكير بدون منازع أجل نعمه ينعم بها الله تعالى على عباده المفكرين، وقد حثنا الله تعالى على أعمال العقل والتفكير فى كافة أمور حياتنا، فالله تعالى يقول فى كتابه الكريم ﴿أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُوا فِي أَنْفُسِهِمْ﴾ (الروم آية : ٨) يقول عز وجل ﴿وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ﴾ (آل عمران آية١٩١) والتفكير هدف سامى تسعى إليه عملية التربية بكل أبعادها، فلا شك أن من أهم وظائف المجالات التربوية، وفى مقدمتها المناهج تقديم أشكال معينة من التفكير والمعلومات يعتقد أنها هامة وضرورية لنمو الطالب فى مختلف مراحلهم.(١٨)

ومن هنا فقد أضحت مهمة المناهج والكتب المدرسية بالدرجة الأولى مساعدة المتعلم بعرض المعلومات عرضاً فعالاً يتحدى عقله ويثير نشاطه ويؤجج فعاليته ولعل المشكلة الحقيقية التى تجابه المعلمين هى تعليم الطلاب كيف يفكرون، فمازال المعلمون يتعثرون فى تنمية التفكير عند طلابهم، ومازالت الحاجة قائمة وماسة إلى استراتيجيات تعليم تساعد المعلم فى تحقيق هذا الهدف. (١٩)

هذا وتعليم التفكير كهدف تربوى لا يتم تلقائياً من مجرد تعليم أى مادة دراسية، فتحقيق الهدف يظل رهناً بالجهود المقصودة الموجهة إليه، فالتفكير الناقد لا ينشأ أو ينمو من فراغ، بل لابد له من المناخ الذى يؤدى إلى اكتسابه وتنميته ثم ممارسته.

والكتابات حول التفكير الناقد كثيرة ومتعددة، مما يتعدد حصرها فى هذه الدراسة، لذا نعرض بعضاً من تعريفات التفكير الناقد دون حصرها

على الإطلاق، يشير فؤاد أبو حطب إلى أن التفكير الناقد عملية تقويمية يتمثل فيها الجانب الحاسم والختامي فى عملية التفكير، ولهذا تعتبر خاتمة لعمليات التذكر والمعرفة والفهم والاستنتاج، والتفكير الناقد باعتباره عملية تقويمية تحدده خاصية أنه عملية معيارية أو عملية تتم فى ضوء محكات معينة، قد تكون محك الذاتية أو محك الخبرة أو المحكات الخارجية. (٢٠)

ويشير سيد خلق الله إلى أن التفكير الناقد يعنى إخضاع المعلومات التى لدى الفرد لعملية تحليل وفرز وتمحيص لمعرفة مدى ملاءمتها لما لديه من معلومات أخرى ثبت صدقها وثباتها. (٢١)

ويشير إبراهيم وجيه إلى أن التفكير الناقد يمثل صورة التفكير التى تعمل عندما يطلب من الفرد الحكم على قضية أو مناقشة موضوع أو تقديم رأى. (٢٢)

ويرى اللقانى أن للتفكير الناقد وظيفة تقويمية تتطلب مهارات معينة فى التفكير المنطقى ومعرفة كثير من سمات الشخصية، وهو يعتمد على التوصل إلى ما هو صحيح أو وثيق الصلة بالموضوع وإصدار الأحكام ووزن قيم ا لأدلة. (٢٣)

ويشير باركر إلى أن التفكير الناقد هو اتخاذ القرار الجيد المدروس بتأن لرفض أو قبول أو تعليق الحكم على شيء ما، ولهذا فقد ارتبط مصطلح التفكير الناقد بمصطلح الغرضية والمنطق والتوجه بالهدف، وقد أطلق عليه التفكير الموجه لأنه يستهدف استخلاص نتيجة محددة مرغوبة، هذا ويربط فيشر وبلن بين التفكير الناقد وبين القدرة على الاستدلال والمنطق والقدرة على تمحيص المناقشات وتحديد الافتراضات وراء الأقوال والأفعال.(٢٤)

وقد عرف أنيس التفكير الناقد بأنه التقويم الصحيح للعبارات أو القضايا وقد حدد أنيس المفكر الناقد بأنه هو الذى يتصف بالكفاءة فى الحكم على المعنى المنطقى للجمل والعبارات من خلال مظاهر إجرائية ذكرها. (٢٥)

وقد حدد أرنست التفكير الناقد بأنه محاولة كشف الاستنتاجات الخاطئة أو أخطاء العمليات المنطقية (٢٦)، ويرى فتحى جروان أن التفكير الناقد مفهوم مركب له ارتباطات بعدد غير محدود من السلوكيات فى عدد غير محدود من المواقف والأوضاع وهو متداخل مع مفاهيم أخرى كالمنطق وحل المشكلة والتعلم ونظرية المعرفة. (٢٧)

هذا وقد وضع روبرت أنيس أهداف برنامج دراسى لتعليم التفكير الناقد وذلك بعد أن وضع تعريفاً عاملا للتفكير الناقد تحدد بأنه تفكير تأملى عقلانى يركز على تقرير ماذا نفعل أو نعتقد، ويتضمن التفكير الناقد وفقاً لهذا التعريف مجموعة من التوجهات ومجموعة من القدرات، وتتمثل التوجهات فى البحث عن صياغة واضحة للسؤال أو الموضوع، البحث عن الأسباب، محاولة أن يكون المرء محيطاً بالمعلومات المتعلقة بالموضوع، استخدام المصادر الموثوق بها، أخذ الموقف الكلى فى الاعتبار، الصلة بالموضوع عدم التخلى عن الاهتمام الأصلى مع تقدم التفكير، البحث عن بدائل، أن يأخذ بعين الاعتبار وجهات النظر الأخرى، أن يناقش من منظور يختلف مع وجهة نظره، تعليق الحكم عندما لا تتوافر الأدلة والأسباب.

أما مجموعة القدرات فتتحدد فى التركيز على الموضوع، تحليل القضايا، سؤال وإجابة لاستثارة الرأى الآخر، يحكم على مصداقية مصدر ومحكاته، الاستدلال، صياغة أحكام قيمية – تحديد المصطلحات – تحديد

المشكلات – اتخاذ القرار– التفاعل مع الآخرين. (٢٨)

وقد تكلم ريتشارد بول عن المنحى الوجدانى للتفكير الناقد وهو منحى يمثل مجموعة من الصفات الوجدانية الملازمة للصفات العقلية للمفكر الناقد وهى الاستقلال العقلى، حب الاستطلاع، الشجاعة الفكرية، التواضع الفكرى، التعاطف الفكرى، النزاهة العقلية، المثابرة العقلية، الإيمان بالعقل، العدالة الفكرية، ونادى ريتشارد بضرورة تدريس هذه الأبعاد أو الصفات الوجدانية جنباً إلى جنب مع الصفات العقلية. (٢٩)

هذا والتفكير الناقد كأساس لوضع المناهج فى الفلسفة فضلاً عن قيمته فى تسليح الطالب بالعقلية الناقدة، فهو مطلب ملح وضرورى فى عصرنا هذا، والفلسفة فى علاقتها بالتفكير الناقد تجد أن الفلسفة هى الفرع الوحيد من المعرفة الذى يتخذ من التفكير موضوعاً ومنهجاً فى آن واحد، ومن ثم فليس هناك فرع من فروع المعرفة أكثر تعلقاً بالتفكير من الفلسفة، والفلسفة تقوم على الاستدلال الذى هو الاستنتاج المنظم للمعلومات وفقاً لقواعد المنطق، وذلك فى شكل الحجج والبراهين أو سلاسل من القضايا التى تقدم للبرهنة على صدق إدعاء معين، والفلسفة تفكير ناقد، والفلسفة تقدم محكات للحكم على نوعية التفكير، والفلسفة وجهة للنظر.. فعند فحص الأفكار الفلسفية يرى الأفراد المختلفين عناصر مختلفة عن الموضوع اعتمادا على موضعهم الآن، والفلسفة حوار يهدف إلى الوصول إلى الحقيقة ويتضمن تقديم الأدلة وتحليلها والاستدلال المنطقى وتحديد المسلمات والمترتبات وكل ما سبق لن يتم ما لم يقم الفرد بالتفكير الناقد.

هذا ويمكن تحديد الغايات العامة للمناهج القائمة على التفكير الناقد فى

الفلسفة فى الآتى :

إكساب الطلاب المهارات الحقيقية الفعالة فى التفكير والقدرة على المشاركة الناقدة فى المناقشات الفلسفية، وتوجيه الطلاب إلى أن يُعبروا عن وجهات نظرهم ويدافعوا عنها بحجج قوية واضحة، وإكساب الطالب السمات الوجدانية المصاحبة والضرورية للتفكير الناقد.

٤. المفاهيم الفلسفية كأساس لوضع مناهج الفلسفة:

للمفاهيم أهمية كبيرة مع مادة الفلسفة، فهى تعد واحدة من أهم جوانب التعلم فى الفلسفة لأنها تعتبر بمثابة مفاتيح للتفكير الفلسفى، ومن ثم فإن أى لبس أو غموض فيها يعد سبباً فى تعثر فهم الفلسفة كمادة دراسية.

والفلسفة شأنها شأن أى مادة دراسية أخرى لها مفاهيمها الخاصة بها والتى تستخدم للدلالة على معنى محدد وتتطلب ضرورة الالتزام بها، ويقصد بالمفهوم فى الفلسفة تصور للخصائص المشتركة بين وجهات النظر المختلفة المرتبطة بواحدة من المشكلات الفلسفية التى يتم التعبير عنها بألفاظ محددة مثل مفهوم العدالة والإلزام والحرية والجبرية، فالمفهوم يمثل مجموعة من المعلومات المنظمة عن خصائص أشياء أو حوادث أو عمليات تجعل أى شىء خاص أو صنف من أشياء خاصة يرتبط بالشىء أو الصنف نفسه ويختلف عن أشياء أخرى وأصناف أخرى. (٣٠)

وينظر باير إلى المفهوم على أنه صورة عقلية لشىء ما.. كأن يكون موضوعاً محسوساً أو نمطاً من السلوك أو فكرة مجردة، ولهذه الصورة جانبان أساسيان هما المكونات الفردية للمفهوم، وعلاقات هذه المكونات بعضها البعض وعلاقتها بالكل. (٣١)

وإذا كان تعلم المفاهيم الفلسفية يسهم فى فهم وتعلم الفلسفة كمادة دراسية، فهو أيضاً يسهم فى تعلم مجموعة المفاهيم التى يجدها الطالب فى المواد الدراسية الأخرى وذلك باعتبار أن هذه المواد مبنية فى الأساس على مجموعة من التصورات الفلسفية، وتعلم المفاهيم الفلسفية فضلاً عن أنه ينمى فى المتعلم مجموعة من القدرات مثل القدرة على التحليل والتفسير وإدراك

العلاقات والمقارنة والتصنيف، فهو أيضاً يقلل من اللفظية ويحقق الوظيفية ويساعد على ربط المواد الدراسية بعضها ببعض فيحقق بذلك مفهوم التكامل المعرفى أو وحدة المعرفة.

ويتطلب التخطيط للمنهج القائم على المفاهيم الفلسفية ضرورة بناء المنهج بناءاً متتابعاً يراعى فيه الخبرات التعليمية السابقة للطالب عن المفاهيم حتى يمكن تعديل الفهم الخاطئ فيها، وإضافة المفاهيم الجديدة إليها، كما يتطلب أيضاً التدرج بالمفاهيم فينتقل بالطالب من المفاهيم البسيطة إلى المفاهيم المركبة. (٣٢)

٥. القراءة فى المحتوى كأساس لوضع مناهج الفلسفة:

نظراً لأهمية القراءة فقد كانت أول أمر للرسول الكريم كرر الله تعالى فيه الأمر بالقراءة، وقرن القراءة فيه بالعلم والمعرفة، فالأمر الإلهى - اقرأ- كان بمثابة إشارة عميقة إلى أن مفتاح الحياة ومفتاح الدين القراءة، فمنها تأتى جميع الخيرات. (٣٣)

ورغم اختلاف رؤى المتخصصين للقراءة، فلابد من النظر إليها على أنها مهارة لا غنى عنها فى أى محتوى تعليمى، وهى مهارة لا ترتبط بمحتوى معين، وليس تعليمها حكراً على معلمى اللغة وحدهم، ولكن كل المعلمين يسهم بنصيب فى صقل مهارات القراءة لدى المتعلمين، ومن هنا تكون أهمية القراءة وفداحة التهاون فى اكتساب المتعلمين إياها. (٣٤)

وإذا كانت نسبة ارتقاء عقل الإنسان وثقافته وحياته تتوقف على كمية المقروء، فهى أيضاً تتوقف على أسلوب القراءة نفسه وطريقة استغلاله

كوسيلة لهذا الارتقاء، ومن ثم فإن ما يتعين أن نهتم به ليس هو ماذا يقرأ طلابنا، ولكن ما إذا كانوا يقرءون بالمفهوم الحقيقى لمصطلح القراءة [٣٥]، والقراءة عملية ذهنية تأملية تستند إلى عمليات عقلية عليا ونشاط يحتوى كل أنماط التفكير والتحليل والتعليل وحل المشكلات والتقويم. [٣٦]

هذا والقراءة فى صلتها بالمراحل التعليمية المتعددة، تعد أساس التعلم الفعال فى كل المواد الدراسية، وذلك لصلتها بكل مادة دراسية على حده، فمن المسلم به أن المواد الدراسية تعتمد أساساً على عملية القراءة لدرجة أن النجاح فيها يعد الأساس للنجاح فى العمل المدرسى كله، فالقراءة البوابة الرئيسة لكل المعارف، وإذا لم يتعلم الطلاب القراءة تعلماً جيداً، فإن طريقهم مسدود إلى كل مادة دراسية تقدم لهم فى سنوات الدراسة [٣٧]، لذلك فإن تنمية مهارات القراءة يجب أن تكون إحدى المسئوليات الهامة التى لابد أن يضطلع بها المعلم بصفة عامة ومعلم الفلسفة بصفة خاصة، ولا يمكن - فى تقديرى - أن تتحدد طريقة تعليم القراءة فى المحتوى الفلسفى بمنأى عن طبيعة الفلسفة كمادة دراسية، فالمواد التعليمية فى كل مجال من مجالات المحتوى لها شكلها التنظيمى الخاص بها ولها مصطلحاتها الفنية وأسلوبها الكتابى المميز. [٣٨]

والفلسفة كفرع من فروع المعرفة لها شكلها التنظيمى الخاص بها ولها مصطلحاتها الفنية وأسلوبها الكتابى المميز، الأمر الذى يفرض وجود مهارات قرائية معينة تختص بها الفلسفة عن غيرها من المواد الأخرى.

والقراءة فى المحتوى الفلسفى لا نقصد بها مجرد التعرف على الكلمات ونطقها واستظهارها، ولكن المقصود بالقراءة هنا القراءة الفعالة التى تؤدى

إلى فهم ما يُقرأ عن طريق القيام بعملات التفكير المختلفة، فالفرد عندما يقرأ يُثير العقل ليقوم بعمليات معقدة كالربط والإدراك، والموازنة، والفهم والتقويم والاستنباط، وإذا لم يقم العقل بهذه العمليات كلها أو معظمها لا تكون عملية القراءة كاملة وصحيحة، فالقراءة عملية ذهنية تأملية تستند إلى عمليات عقلية عليا. (٣٩)

هذا وهناك فارق بين تدريس القراءة فى حصص القراءة وتدريسها فى حصص المواد الدراسية المختلفة، فمعلم القراءة يبدأ بتحديد المهارة أولاً ثم يختار المادة التعليمية التى سيتم من خلالها تدريس المهارة، أما معلم المحتوى فلديه مجموعة من الأفكار تكون المحتوى التعليمى، ويكون اهتمامه الأول بتدريس المفاهيم والأفكار المتضمنة فى المحتوى، ومن ثم فهو لا يُدرس المهارة القرائية كغاية فى حد ذاتها – كما يفعل معلم القراءة – ولكنه يهتم بالنمو المتتابع للأفكار. (٤٠)

هذا وتعليم القراءة فى مجال المحتوى لا يتطلب استهلاك وقت تدريس كبير، فيمكن تضمينه فى محتوى الدرس العادى. (٤١)

هذا ويمكن تحديد غايات تعليم القراءة فى المحتوى الفلسفى فى إلمام الطلاب بالتقليد الفلسفى والتعاليم الفلسفية من خلال القراءة الموجهة للنصوص الفلسفية، وإكساب الطالب المهارات الحقيقية الفعالة فى التفكير، والقدرة على المشاركة الناقدة فى المناقشات الفلسفية المهمة، وتوجيه الطلاب إلى أن يُعبروا عن وجهات نظرهم ويدافعوا عنها بحجج واضحة وقوية. (٤٢)

وهكذا فالهدف من التدريس لا يتوقف عند حد تزويد الطالب بالإجابات الصحيحة للتساؤلات، كما لا يتوقف عند حد تزويدهم بالإجابات البديلة المحتملة على هذه التساؤلات. (٤٣)

٦. الأخلاق والقيم كأساس لوضع مناهج الفلسفة:

ينطلق هذا الاتجاه من العلاقة الوثيقة بين تعليم الفلسفة وتعليم القيم، فيكاد يكون أسلوب تعليم الفلسفة هو ذاته أسلوب تعليم القيم، فالفلسفة تتطلب فى تعليمها القدرة على التفكير الواضح، وكذلك تعليم القيم لابد له من القدرة على التفكير الواضح، وتدريس الفلسفة يتضمن المذاهب والنظريات الفلسفية التى يُعمل الطالب فيها فكرة الواضح الناقد ليستخلص لذاته معنى فلسفياً معيناً يعيش به، وليكتسب القدرة على التفكير الفلسفى فى شتى الأمور الحياتية، وكذلك تدريس القيم فهو يتضمن المذاهب والنظريات الأخلاقية المختلفة التى يعمل الطالب فيها فكرة الواضح الناقد، ليكتسب قيماً معيناً يسلك بها فى حياته، فالعلاقة إذن وثيقة بين تعليم الفلسفة وتعليم القيم. (٤٤)

هذا وتوجد عمليات ثلاث متضمنة فى تدريس الفلسفة وتدريس القيم هى الاكتساب وإثارة الدافعية وإثارة التفكير الإبداعى. (٤٥)

لذلك كله فيوجد اتجاه قوى لتدريس القيم من خلال تدريس مناهج الفلسفة، وذلك بتقديم مقرر شكلى فى الفلسفة، فذلك أجدى من تقديم مقرر مفرد فى الأخلاق (٤٦) ويرجع هذا إلى حقيقة أن الموقف الأخلاقى الذى يتم مواجهته، إنما يكون من منطلق واحدة من الفلسفات المعينة.

فهذا الاتجاه يُركز على تعليم القيم من خلال تعليم الفلسفة وهذا الاتجاه يحرر الطلاب من الخضوع الفكرى ويساعدهم على الاستقلالية فى التفكير والرأى، وهذا الاتجاه أيضاً يمزج العقل بالوجدان، فيجعل الطالب يعرف ما ينبغى عليه أن يفعله، ويعرف فى نفس الوقت ما الذى يرغبه، وما الذى يريده، وذلك لأن عملية صنع القرار الأخلاقى تحتاج إلى الوجدان والعاطفة كما تحتاج فى الوقت نفسه إلى التفكير العقلانى، ويقال فى ذلك الصدد أن

المشاعر تحكم وتعدل فى ضوء المبادئ، كما أن المبادئ تعدل وتختبر من العاطفة.(٤٧)

وهذا الاتجاه فى تعليم القيم يجمع بين المدخل الفلسفى فى تعليم الأخلاق والمدخل السيكولوجى فى تعليم الأخلاق. (٤٨)

هذا ويمكن- من المنطلق السابق - تحديد الغايات من المنهج القائم على الفلسفة فى تعليم القيم فى الآتى :

- مساعدة الطالب على أن يفهم المشكلات الأخلاقية الأصيلة وأن يفهم المبادئ الأخلاقية المتنوعة، وعلى الطالب أن يحلل هذه المشكلات، وأن يحلل هذه المبادئ ليستخلص لذاته مجموعة من المبادئ الأخلاقية التى يسلك بها فى حياته.
- تحليل مجموعة من القصص والروايات الأدبية والأفلام الاجتماعية باعتبارها تعكس لنا مجموعة متعددة من المواقف الأخلاقية التى تعكس مبادئ فلسفية، فذلك يعين الطالب على أن يرى المبدأ الفلسفى مطبقاً بالفعل فى الواقع. (٤٩)

٧. الفلسفة العلمية كأساس لوضع مناهج الفلسفة:

ينطلق هذا الاتجاه من العلاقة الوثيقة القديمة بين الفلسفة والعلم، فالفلسفة نظرة كونية تضم الطبيعة والإنسان، والعلم هو شكل المعرفة المنظمة للواقع ويعكس قوانين العالم الموضوعى وجوانبه الجوهرية فى شكل منطقى من المفاهيم والمقولات والقوانين، والعلم يحتوى دائماً على مقولات فلسفية توجهه. (٥٠)

والفلسفة تتيح للعلم أن يسلك وفقاً لمبدأ وحدة المعرفة، فالعلم باعتباره نظاماً واحداً لمعرفة قوانين العالم الموضوعى، فهو يتوزع إلى مجموعة متنوعة من فروع المعرفة، والفلسفة باعتبارها نظرة كونية فهى تمكن الإنسان من التعرف على القوانين العلمية العامة التى تسمح بفهم تطور الطبيعة والمجتمع وفهم الواقع الخارجى فهماً موضوعياً.

والعلاقة بين الفلسفة والعلوم الجزئية علاقة قديمة وجدت منذ نشأة التفكير عند الإنسان، فلم يكن هناك فوارق بين العلوم التى تقوم على الملاحظة والتجربة، والعلوم التى تستند إلى النظر العقلى والتفكير المجرد.

فالعلم والفلسفة قد اصطحبا وتوحدا زمناً طويلاً تعسر التميز فيه بين ما هو علمى وما هو فلسفى وذلك إلى أن انفصلت العلوم عن الفلسفة وأصبحت تعرف بمسمياتها المختلفة.

ورغم انفصال العلوم عن الفلسفة، فالصلة لم تنقطع بين الفلسفة والعلم حتى وقتنا المعاصر، ويؤكد ماهر عبد القادر على الصلة الوثيقة بين الفلسفة والعلم بتأكيده على أن الفلسفة متغلغلة فى العلم حتى النخاع وأنها داخلة فى صميم العلوم الحالية نفسها.. إنها المعنى الباطن الذى يزود العالم بالزاد

العلمى ويرشد عمله المنهجى.

ويؤكد عزمى إسلام على أن الفلسفات المعاصرة أصبحت أكثر التصاقاً وارتباطاً بالعلم، فأغلب الفلسفات المعاصرة تهتم اهتماماً بالغاً بالتحليل كهدف لتوضيح العبارات التى تساق فيها المشكلات الفلسفية. (٥١)

ويرى بدوى عبد الفتاح أن المقصود بالفلسفة العلمية لا أن يتحول الفيلسوف إلى عالم، وإنما المقصود أن يستفيد الفيلسوف من روح المنهج العلمى فيقوم بالتحليل المنطقى، فتصبح وظيفة الفلسفة تحليل لغة العلم ومفاهيمه، بما يؤهلها لمنصب الرقيب الذى يفرض رقابته على مسار العلم دون التدخل فى مضمونه. (٥٢)

ويُحدد صلاح قنصوه المقصود بفلسفة العلوم بأنها حديث فلسفى عن العلم.. ففلسفة العلم لا تقدم معارف علمية ولكنها تتفلسف حول تلك المعارف وحول المناهج التى توصلت إليها.)

ففلسفة العلوم بمثابة اللغة الشارحة للغة العلم الموضوعية (٥٣)، وهى تتمثل فى تحليل الأفكار الأساسية فى العلوم المختلفة لاستخراج ما تنطوى عليه من مبادئ، وهى تقدم آراء ووجهات نظر حول العالم تتسق مع النظريات العلمية، وتبحث فى افتراضات العلماء المسُبقة عن الطبيعة، وتبحث عن الخصائص التى تميز البحث العلمى عن غيره من البحوث الأخرى.

والفلسفة العلمية أو فلسفات العلوم يمكن أن تكون منطلقاً لتكوين منهج فى الفلسفة وذلك بأن يتضمن المنهج جزءاً مقرراً فى الثقافة العلمية للطلاب الدارسين للفلسفة فى المرحلة الثانوية أو المرحلة الجامعية، فذلك يساعد فى

تكوين الرؤية العلمية المناسبة والضرورية للعيش فى مجتمع العلم، كما يساعد فى تكوين الاتجاهات العلمية اللازمة للسلوك فى مجتمع العلم. فالثقافة العلمية أو الأبجدية العلمية مطلب ملح للجميع فى عصر العلم، ويمكن من هذا المنطلق تحديد الغايات الكبيرة من المنهج القائم على فلسفة العلوم فى الآتى :

التركيز على الأبعاد المختلفة للعلم سواء التاريخية أو الفلسفية أو الاجتماعية، وتقديم رؤى شاملة للعلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع توضح التأثير والتأثر بالبيئة وعلى البيئة، وتقديم أمثلة تاريخية للتغيرات التى أحدثتها التكنولوجيا والعلم فى المجتمع، والتركيز على اتخاذ الأسلوب العلمى فى محاولة حل المشكلات الاجتماعية. (٥٤)

<u>النقطة الثانية من المحور الأول من محاور الدراسة : تدريس الفلسفة فى بعض الدول :</u>

يمكن التمييز بين اتجاهين فى تدريس الفلسفة فى الوقت الراهن، الاتجاه الأوربى التقليدى، والاتجاه الأمريكى.

وأهم ما يميز الاتجاه الأوروبى التقليدى أنه يركز دراسة الفلسفة فى الصفوف الأخيرة من المرحلة الثانوية، وذلك بخلاف المواد الأخرى التى تدرس مع بداية تلك المرحلة، ودراسة الفلسفة فى هذا الاتجاه الأوروبى تعد بمثابة دراسة تمهيدية تسبق الدخول للجامعة.

والاتجاه الأوروبى فى تدريس الفلسفة جاء متأثراً بالمدارس الفلسفية التى كانت فى فرنسا وألمانيا فى القرن ١٧، وذلك عندما كانت المقررات فى الفلسفة العامة تقدم للطلاب باعتبارها دراسة تمهيدية تسبق الدخول فى

الكليات المهنية كالحقوق والطب والدين، وفى فرنسا وبعد إغلاق كليات الجزويت تولت الجامعة أمر تدريب المعلمين كما تولت وضع امتحانات البكالوريا، وعلى ذلك فيوجد ارتباط وثيق بين تدريس الفلسفة فى المدرسة الثانوية فى فرنسا وبين الجامعة فيها، فالمقررات التى تعطى فى المرحلة الثانوية تعكس الفكر الجامعى، ومن ثم فالمعيار الأكاديمى للنجاح يُعد عالياً أو مرتفعاً ويتكون برنامج الفلسفة المقرر على طلاب المرحلة الثانوية من جزئيين أحدهما إجبارى تفرض دراسته على كل الطلاب، والآخر اختيارى يترك للطلاب فيه حرية الاختيار، ويضم البرنامج الإجبارى موضوعين أساسيين فى فلسفة الأخلاق والميتافيزيقا والفلسفة العامة، وتتضمن فلسفة الأخلاق كل من الأخلاق والعلم، والأخلاق والحياة الشخصية، والأخلاق والحياة الاجتماعية والأسرة، والأخلاق والحياة الاقتصادية، والأخلاق والحياة السياسية و الدولية.

وتتضمن الفلسفة العامة والميتافيزيقا كل من نظرية المعرفة – مبادئ العقل – الحق – المكان – الزمان – المادة – الروح – الحرية – الله تعالى. ويضم البرنامج الاختيارى جزئيين أحدهما فى مسائل فلسفية مختارة، والآخر فى النصوص الفلسفية.

إن الوظيفة الأساسية للفلسفة وتعليمها فى فرنسا تكمن فى مساعدة الطلاب على التفكير التأملى ومساعدتهم فى تقديم أحكام مستقلة تسمح لهم بمواصلة المسئوليات الاجتماعية المنوطة بهم فى المجتمع، على أن تكون تلك الأحكام المستقلة متصلة بالضمير الاجتماعى ككل فى فرنسا.

إن تعليم الفلسفة فى فرنسا يهدف إلى تنمية القدرة عند الطلاب على

التأمل حتى يستطيعوا أن يُكونوا آرائهم الذاتية عن الحياة الآخرة وغيرها من الآراء التى تسمح لهم بالاندماج فى المجتمع الفرنسى، وأن يتجنبوا فى ذلك اللامبالاة والدوجماطيقية فى التفكير، وأن تتفتح عقول الطلاب على مشكلات الفكر ومشكلات العمل حتى يستطيعوا تأدية أدوارهم فى المجتمع، والتأكيد فى كل ذلك يكون على تكوين التفكير الناقد المستقل وهذا لا يؤدى إلى إهمال دراسة النصوص الفلسفية أو إهمال دراسة تاريخ الفلسفة – كما قد يوجد فى بعض البرامج الأمريكية – على أن يتم تناول النصوص الفلسفية والتاريخ الفلسفى ليس باعتبارها حكمة مثلى، وإنما كموضوع للمناقشة والاختبار، ومعلم الفلسفة فى كل ما سبق يكون فيلسوفاً يقوم بكل أو بعض مهام الفيلسوف أكثر من كونه مجرد شارح ومفسر للآراء والنصوص الفلسفية، وعلى ذلك فالمعلم يستخدم طريقة الحوار التى تتيح له وللطلاب أن يكونوا قادرين على التفكير المستقل أكثر مرا كونهم مجرد متلقيين سلبيين لآراء الفلاسفة.

ويتشابه نمط تدريس الفلسفة فى فرنسا مع نمط تدريس أسبانيا، سواء من ناحية الموضوعات المقررة أو من ناحية الأهداف، غير أن أسبانيا تميل إلى دمج بعض موضوعات الفلسفة مع غيرها من المواد الأخرى، وفى البرتغال يدرس الطالب الفلسفة باعتبارها مادة إجبارية فى المرحلة الثانوية وذلك بهدف إكساب الطلاب النظرة الفلسفية للأشياء، وهم يدرسون المنطق الرياضى وفلسفة العلم ونظرية المعرفة، والأخلاق وفلسفة الأديان.

ويتشابه المقرر فى الأرجنتين مع مقرر البرتغال فهو يتكون من المنطق ونظرية العلم والميتافيزيقا والأخلاق، والفلسفة مادة إجبارية فى العام الأخير

من المرحلة الثانوية، وتتجه الأرجنتين حالياً إلى تقديم الفلسفة للأطفال منتهجة نهج أمريكا فى هذا الاتجاه.

وتهتم إيطاليا بتدريس تاريخ الفلسفة ودراسة النصوص الفلسفية، فدراسة النصوص الفلسفية تثرى وتوضح دراسة التاريخ الفلسفى، والفلسفة تدرس بهدف تكوين العقلية الناقدة عند الطلاب.

أما الاتجاه الأمريكى فى تدريس الفلسفة فهو يركز على تقديم الفلسفة للأطفال من سن عشر سنوات حتى نهاية المرحلة الثانوية. (٥٥)

٢ـ المحور الثاني من محاور الدراسة : الاهتمام بإعداد وتنظيم المحتوى وطرائق التدريس وعمليات التقويم.

سوف نتناول فى هذا المحور إعداد وتنظيم المحتوى وطرائق التدريس والتقويم بالنسبة لكل اتجاه من الاتجاهات السبعة السابقة وذلك يتضح فى الآتى :

١- يمكن حصر بعض النقاط التى تُعد بمثابة متطلبات ضرورية عند إعداد وتنظيم المحتوى فى الفلسفة التطبيقية وهى كالآتى :

- أن ترتبط بما يدرسه الطالب في مقرر الفلسفة النظرية.
- أن ترتبط بالتساؤلات اليومية المثارة سواء كانت أخلاقية أم اجتماعية.
- أن تهتم بالبحث عن الإجابات التى تحتاجها الجماعة فى المجتمع، والتى تكون مُعبرة عن قيم ومعتقدات المجتمع.
- أن تسمح للطالب بتقديم فلسفة من عنده.
- أن تنفتح على عدة جوانب من الخبرة المتاحة فى المواد التى يدرسها الطالب.

وهذا يستلزم أن يكون للكلام النظرى الذى يدرسه الطالب فى مقرر الفلسفة تطبيقاً عملياً يترجم الكلام الفلسفى إلى قيم وسلوكيات ويمكن بيان ذلك بالمثال الآتى الذى يأتى تطبيقاً على مذهب الاجتماعيين الوضعيين فى مشكلة الإلزام الخلقى التى يدرسها الطالب فى مقرر الفلسفة فى الصف الثالث الثانوى : قالت الفتاة لزميلتها ناصحة لها :

" خير طريق للتعامل مع الناس أن نتفق معهم فإن قالوا نعم قلنا نعم وإن قالوا لا قلنا لا "

انظر فى قول الفتاة وأجب عن الأسئلة الآتية:

- كيف يؤدى الأمر الواجب عند تلك الفتاة ؟
- هل ينطبق الأمر الواجب مع ما يقوله الناس دائماً؟
- اذكر موقفاً من حياتك الاجتماعية أو من حياة المقربين إليك لم يحدث فيه انطباق أو انسجام بين الأمر الواجب والأمر الحادث فى عرف الناس.
- هل تعتبر كلام الفتاة لزميلتها كلام أخلاقياً ولماذا؟
- ماذا نقول للفتاة إن أردت أن تُنصحها نصحاً أخلاقياً؟
- أيهما أصح لسلوك الفرد أخلاقياً فى المجتمع:

  أن تكون أخلاقنا أخلاقاً تصدر من داخل الذات؟

  أن تكون أخلاقنا أخلاقاً موضوعية مرتبطة بالمجتمع؟
- هل الذات أو النفس الإنسانية كافية بمفردها كمصدر نستقى منه الأفكار ا لأخلاقية؟
- هل المجتمع كاف بمفرده كمصدر نستقى منه الأفكار الأخلاقية؟
- هل ينبغى أن ترتبط الأخلاق بمصدر خارجى عن النفس الإنسانية وعن المجتمع لماذا؟
- هل يحقق قول الفتاة لزميلتها معنى الانتماء للمجتمع؟
- حدد معنى الانتماء للمجتمع كما يظهر عند الوضعيين الاجتماعيين.
- حدد معنى الانتماء للمجتمع كما يظهر من العلاقة المتبادلة التى ترفها من علم الاجتماع بين الفرد والمجتمع.

فى الموقف السابق تطبيق لكلام الوضعيين الاجتماعيين، والطالب بتحديده لموقف أخلاقى لم يحدث فيه الانطباق بين الأمر الواجب والعرف الحادث بين الناس، يمكنه أن يستخلص النقد الذى يمكن أن يوجهه إلى هذا المذهب، والطالب يتم دفعه فى هذا الموقف إلى أن يفكر بذاته فى مدى كفاية النفس الفردية ومدى كفاية المجتمع لاستخلاص الأمر الواجب، والطالب يُدفع كى يدرك بذاته دور الدين فى أخلاقنا، كما أن الطالب يفكر فى معنى الانتماء للمجتمع وكيف يكون سلوكه من منطلق العلاقة المتبادلة بين الفرد والمجتمع، وفى كل ما سبق توجيه للنقد للفلاسفة الاجتماعيين الوضعيين (٥٦)

* يتبع المعلم عدة طرق فى تدريس الفلسفة النظرية.. فعليه بالمناقشة مع الطالب، وعليه دفع الطلاب لأن يستخلصوا نتائج معينة من مقدمات، وفى تفكير الطالب فى المثال السابق للفلسفة التطبيقية.. يناقش الطالب مع ذاته عدة أمور مرتبطة بالفلسفة النظرية، ويصل بذاته إلى النقد الموجه للفلاسفة الوضعيين.

* تتحدد طرق التقويم فى أسئلة المقال والأسئلة الموضوعية وذلك بالنسبة للفلسفة النظرية، أما الفلسفة التطبيقية فيتحدد نجاح الطالب على المثال السابق فى مدى وصوله إلى الفكر الذى يريده مجتمعنا المصرى فى الموضوع السابق، فلا يُكتفى فى الفلسفة التطبيقية وصول الطالب أو قيامه بعمليات عقلية متعددة مع المعلم، ولكن أن يصل إلى المعارف والأفكار التى يريدها مجتمعنا فى تلك الفترة، وفى ذلك الصدد يقول حمدى زقزوق : إذا نزلنا بالفلسفة إلى مرتبة تكون فيها مجرد مران عقلى، فقد ألغينا وظيفتها الأساسية، وعلى ذلك فإن هذا المران العقلى يظل مجرد وسيلة للبلوغ إلى

هدف الفلسفة الحقيقى وهو الوصول إلى معارف صحيحة ولا يمكن أن يُعتبر المران العقلى هو نهاية الطريقة بالنسبة للفلسفة.

* يمكن للمعلم أن يستخدم فى مناقشة الفلسفة النظرية أسلوب العصف الذهنى، ويقصد به أسلوب للتفكير الجماعى فى أغراض متعددة منها حل المشكلات والتدريب بقصد زيادة كفاءة القدرات والعمليات الذهنية، ويقوم أسلوب العصف الذهنى على مبدأين : الأول منهما يُرجى النقد إلى ما بعد جلسة توليد الأفكار، والثانى منهما يؤكد أن الكم يُنتج الكف بمعنى أن الأفكار والحلول المبتكرة للمشكلات تأتى تالية لعدد من الحلول غير الجيدة.(٥٧)

* النماذج التى تقدم للطالب كتطبيق للفلسفة النظرية تستخدم فيها التعلم الذاتى الخاص بكل فرد، ويعقب ذلك مناقشة جماعية يتناول فيها تناول الأفكار والإجابات التى قدمها الطلاب.

٢- بالنسبة للفلسفة للأطفال يُنظم المحتوى التعليمى فى صورة قصص تقدم للأطفال وذلك لسرعة تعلق الطفل بالقصص، وقرر ليبمان أن يدخل منهج المنطق أو يُتضمن فى سياق مجموعة من الأفكار التى يمكن استعارتها من المجالات المختلفة للفلسفة كالأخلاق والسياسة والاجتماع وعلم الجمال والطبيعة والميتافيزيقا، على أن توضع هذه الأفكار فى سياق القصة، فالقصة هنا تعمل كأداة تعليمية.. فهى خير معين للكلام مع الطفل، وخير مثير لإثارة تفكير الطفل، فالطفل يجد فى القصة الألفة والتشابه بين أحداث القصة وأحداث الحياة الواقعية، كما يجد فى القصة أيضاً عالماً جديداً يمكن أن يفكر فيه فى مختلف وجهات النظر.. فينظر بعد ذلك إلى العالم الواقعى نظرة

جديدة، والطفل عندما يستمع للقصة وعندما يتعرف على المعلومات الجديدة فيها وعندما يكتشف نتيجة المناقشة، فهو فى الغالب ينهمك فى بحث فلسفى، فالطفل يترجم القصة بطريقته الخاصة ويُصيغ خبراته الجديدة بكلماته الخاصة ويحكم على أشخاص القصة بتفكيره الداخلى، ولهذا كله ففى القصة ينهمك الطفل فى بحث فلسفى، شريطة أن تأتى المعضلات التفكيرية فى القصص معبرة عن الكلمات المنطقية مثل: الكل – البعض – إذا – ليس إما – أو، فالمهم هنا أن نخترع لغة تعبر عن التمييزات المنطقية التى نعقدها، والطفل عندما يقرأ أو يناقش فى القصص عند أطفال آخرين سرعان ما يشعر بسهولة مناقشة الجوانب الوجدانية لخبرات الحياة، وسرعان ما تتوحد هذه الجوانب مع الجانب المعرفى وطريقته فى التفكير، وهذا كله يُعين الطفل فى تكوين المعنى الحياتى لخبراته ويجعله أكثر دقة واعتماداً على نفسه وأكثر انفتاحاً.

* يستخدم فى مناقشة القصص طريقة المناقشة الجماعية والحوار الجماعى، والعصف الذهنى، والاستقصاء الموجه والاكتشاف.

* من الكتب التى وضعها ليبمان والتى تضم مجموعة، من القصص الكتب الآتية : قصة هارى وهى تُعد أول قصة وضعها [٥٨] كما وضع ليبمان كتاباً تعليمياً مع هذه القصة يوجه المعلم فى عمله، ووضع ليبمان بعد ذلك قصة ليزا [٥٩] للفرقتين السابعة والثامنة، كما وضع الكتاب التعليمى المصاحب لهما وهو كتاب البحث الأخلاقى.

وقدم ليبمان بعد قصتى ليزا وهارى كتاب سوكى [٦٠] وهو خُصص لتلاميذ الفرقة التاسعة والعاشرة من المدرسة الأساسية، وقدم كتاباً تعليمياً

مصاحباً له وهو كتاب *Writing how-why*، قدم ليبمان بعد قصة سوكى قصة مارك التى تناسب تلاميذ الفرق النهائية من المرحلة الثانوية (٦١)، كما قدم قصة بيكس وقصة جاس وكيو لتلاميذ الطفولة المبكرة. (٦٢)

يستخدم ليبمان فى القصص السابقة المناقشة الجماعية والعصف الذهنى والاستقصاء الموجه.. وذلك كله بهدف تكوين العقلية الناقدة، والتفكير الفلسفى، والتأمل فى الذات، وتكوين نوع من التربية الأخلاقية لا يفرض فيها مبادئ أخلاقية معينة.

إن طريقة المناقشة فى قصص ليبمان تختلف عن طريقة المناقشة فى اتجاه توضيح القيم حيث لا يُحفز الطلاب فى الاتجاه الأخير على أن يقوموا بعملية تقويم أو إبداء ملاحظات ناقدة عن القيم الموجودة لدى الشخص الآخر، فالاحترام ينبغى أن يُوجه لكل فكرة، ولكن المناقشة عند ليبمان تكون لقيم الفرد ولقيم غيره من أعضاء المناقشة شريطة شرعية العقل فى المناقشة.

استخدم ليبمان اختيار كاليفورنيا فى النضج العقلى عند قياسه مدى تقدم طلابه فى برامج القصص المقدمة.

٣- بالنسبة لاتجاه التفكير الناقد يُنظم المحتوى التعليمى باستخدام مدخل صهر التفكير الناقد فى المحتوى التعليمى، حيث يتم مزج مهارات التفكير الناقد فى المحتوى التعليمى مزجاً حكيماً متسماً بحسن التمييز، لتعزيز تعلم الطلاب مهارة التفكير واندماجهم النشط فى المحتوى التعليمى (٦٣)، وهذا يتطلب تحديد مهارات التفكير الناقد المناسبة للمحتوى التعليمى ثم يتم بعد

ذلك صهر هذه المهارات فى المحتوى التعليمى، الأمر الذى يتطلب إعادة صياغة المحتوى بما يتناسب مع مهارات التفكير المحددة سلفاً.

لما كانت طرق التدريس واستراتيجياته تنطلق من نظريات التعلم المرتبطة بها، فيمكن الحديث هنا عن النظرية المعرفية كمنطلق لتحديد بعض استراتيجيات التدريس التى يمكن أن تستخدم فى تنمية التفكير الناقد، يقوم علم النفس المعرفى المعاصر على النظر إلى الدور الإيجابى النشط والفعال للمتعلم فى تجهيزه ومعالجته للمعلومات، وأن الإنسان أداة ذاتية النشاط لتجهيز ومعالجة المعلومات من خلال نظام وتجهيز ومعالجة المعلومات لديه، وذلك بالتفاعل مع خصائص الموقف المنشئ للسلوك، فالسلوك هو نتاج لكم المعرفة ونوعها وتنظيم هذه المعرفة تنظيماً ذاتياً أو موضوعياً، والسلوك نتاج لنظام تجهيز المعلومات لدى الفرد ونتاج لاستراتيجياته المعرفية. (٦٤)

ويمكن من منطلق هذه النظرية فى التعلم تناول استراتيجية ما وراء الإدراك كاستراتيجية مناسبة لتنمية التفكير الناقد لدى الطالب، ويقصد بما وراء المعرفة المعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتى التى تستخدم قبل وأثناء وبعد التعلم وذلك للتذكر والفهم والتخطيط والإدارة (٦٥)، ويمكن هنا استخدام استراتيجية فونتين لتدعيم عمليات ما فوق المعرفة،(٦٦) كما يمكن استخدام استراتيجية دونا أوجل *Donny Ogle* لتدعيم عمليات ما فوق المعرفة. (٦٧)

من استراتيجيات التدريس الأخرى التى يمكن أن تستخدم فى تنمية التفكير الناقد الحوار والمناقشة والتعلم الذاتى والتعلم التعاونى الذى يُقصد به

الأسلوب الذى يتبعه الطلاب من خلال تواجدهم فى مجموعات صغيرة، ويتطلب منهم التفاعل الجماعى الفعال لإنجاز المهارة التعليمية المحددة من أجل تحقيق أهداف التعلم. (٦٨)

تتحدد عمليات التقويم فى هدف تكوين العقلية الناقدة فى الاختبارات، كاختبار التفكير الناقد فى المحتوى التعليمي وهو يمكن أن يُعد بالطريقة الموضوعية، واختبارات التفكير الناقد مثل اختبار واطسن جليسر الذى عربه يحى هندام – رحمه الله تعالى – واختبار أنيس الذى عربه محمود أبوزيد – واختبار عزيزة السيد. كما يتمثل الاختبارات أيضاً فى الاختبارات التى تقيس الجانب الوجدانى من التفكير الناقد.

٤- بالنسبة لاتجاه المفاهيم الفلسفية نجد أن استراتيجيات التدريس تختلف باختلاف طبيعة تلك المفاهيم، ويمكن هنا استخدام استراتيجية الاستنباط أو استراتيجية الاستقراء فى تدريس المفاهيم الفلسفية، كما يمكن استخدام استراتيجية برونر فى تعليم المفاهيم.

يمكن للمعلم أن يستخدم خرائط المفاهيم فى تدريس المفاهيم، ويُقصد بها رسم تخطيطى يوضح مستويات العلاقة الهرمية بين المفاهيم(٦٩)، فهى تساعد الطلاب على بناء أو إعادة بناء خبراتهم الشخصية سواء بمفردهم أو مع أقرانهم.

كما يمكن استخدام المنظمات المتقدمة فى تدريس المفاهيم، وهى عبارة عن مقدمة تمثل المفاهيم الأساسية للمعلومات الجديدة وتكون واضحة وشاملة وموجزة، تقدم للمتعلم فى بداية الموقف التعليمى لتسهل اندماج المعلومات الجديدة واحتوائها فى البنية المعرفية للمتعلم، وتكون على أعلى

مستوى من التحديد والعمومية مما يجعل التعلم أكثر سهولة نظراً لارتباط ما قد تعلمه بما سوف يتعلمه. (٧٠)

ويمكن هنا استخدام اختبارات موضوعية فى مستويات معرفية متعددة لقياس مدى إدراك ووعى الطالب بالمفاهيم.

٥- بالنسبة لاتجاه القراءة فى المحتوى يقدم المحتوى فى صورة نصوص فلسفية تعطى للطالب، وتهتم فرنسا بتقديم النصوص الفلسفية للطالب فهى تقدم لهم نصوصاً فى محاورات أفلاطون فيدون وغيرها، وتدريس النصوص الفلسفية يتطلب نظرية معرفية مناسبة لهذا الغرض، ونجد أن النظرية البنائية تعين فى عملية تدريس النصوص الفلسفية.

وتقوم النظرية البنائية على الافتراضات التالية التى ترى أن التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضية التوجه، وأن عملية التعلم تتضمن إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعى مع الآخرين، وأن المعرفة القبلية شرط أساسى لبناء التعلم ذى المعنى. (٧١)

وأن هدف القراءة فى النصوص الفلسفية هو بناء المعنى من النص، فالمعنى غير متضمن فى النص المقروء. (٧٢)

وتفرض النظرية البنائية أن يقوم المعلم بأنشطة تعليمية قبل القراءة وأثناءها وبعدها، ويمكن أن يستخدم المعلم طريقة المناقشة، كما يمكن أن يستخدم الكلمات المفتاحية فى بداية القراءة.

وتتمثل عملية التقويم فى القراءة فى النص الفلسفى فى تقديم اختبارات الفهم القرائى بمستويات معرفية متعددة.

٦- بالنسبة لاتجاه الأخلاق والقيم يمكن أن يُنظم المحتوى التعليمى على

أساس المدخل الفلسفى والمدخل السيكولوجى فى تعليم القيم التى تناقش بعد تناول الطالب المقرر الفلسفى المفروض عليه، فهذا الاتجاه يُعلم الأخلاق والقيم من خلال تدريس الفلسفة، ويستخدم المعلم فى ذلك طريقة المناقشة الجماعية وأسلوب العصف الذهنى والتعلم التعاونى، وينظم المحتوى التعليمى فى الفلسفة بحيث يشتمل على مجموعة من القصص التى تضم قيماً مختلفة، والمهم فى هذا الاتجاه ضرورة خلق وتوليد الصراع المعرفى العقلى فى نفوس الطالب، كما أنه من المهم أيضاً ألا يخرج الطالب فى مناقشاتهم عن الأسلوب الذى يرتأيه المجتمع فى الحياة.

ومن المهم فى المناقشة الجماعية إعطاء الفرصة للطلاب لعملية الاختيار واتخاذ القرارات الجماعية، على أن تكون العبرة هنا بالطريقة التى تتبع لاتخاذ القرار - أى طريقة التفكير - ومن المهم أيضاً أن يخرج الطلاب من المناقشة ومعهم مجموعة من ضوابط السلوك العملية التى يمكن أن يسلكوا بها فى المجتمع.

ويقاس السلوك الخلقى عند الطلاب بمدى إظهارهم معتقداتهم الشخصية التى تظهر من خلال أسلوب المناقشة، وبمدى فهمهم للتفريق بين الصواب والخطأ، وبمدى شعورهم بالمسئولية الملقاة عليهم. (٧٣)

ويمكن للمعلم هنا أن يستخدم الاختبارات المعرفية ليقيس بها قدرة طلابه على الوعى بالقيمة، كما يمكنه أيضاً أن يستخدم مقاييس للاتجاهات واختبارات لإبداء الرأى وإصدار الحكم.

٧- بالنسبة لاتجاه الفلسفة العلمية، يتطلب هذا الاتجاه ضرورة تقديم مقرر فى الثقافة العلمية للطلاب الدارسين للفلسفة، على أن تُقدم المفاهيم

والمبادئ والمهارات العلمية فى إطار اجتماعى يضفى عليها قيمة ومعنى، ولذا فقد تولد اتجاه قوى يربط مناهج العلوم بالمجتمع وبالمتعلم فى الثمانينات يستند إلى العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع، وينظم المحتوى فى هذا الاتجاه بحيث يتم طرح مشكلة اجتماعية، ويلى ذلك دراسة الجوانب التكنولوجية المرتبطة بتلك المشكلات، ومن ثم يتم تناول المفاهيم والمهارات العلمية المرتبطة بالمشكلة الاجتماعية. (٧٤)

أن مدخل تدريس المفاهيم الاجتماعية والعلمية من شأنه أن يُكون الثقافة العلمية لدى الطالب، والمعلم يستخدم فى هذا المدخل أسلوب خرائط المفاهيم كما يستخدم المناقشة الجماعية، وأسلوب التعلم التعاونى كما يمكن استخدام المنظمات المتقدمة وأسلوب حل المشكلات.

وننهى حديثنا فى هذا المحور بعرض مجموعة من الدراسات التى أجريت فى تدريس الفلسفة والتى تأتى كلها معبرة عن الاتجاهات السابقة :

١- دراسة ديفيد ١٩٩٥ عن تقويم مشروع ليبمان فى مدارس إنجلترا.(٧٥)

٢- دراسة ديفى ١٩٩٥عن تقويم مشروع الفلسفة للأطفال فى هاواى.(٧٦)

٣- دراسة مارى ١٩٩٥ عن تأثير تدريس كتب ليبمان على التفكير الناقد لدى الطلاب فى الصفين الرابع والخامس فى إنجلترا. (٧٧)

٤- دراسة فيلدس ١٩٩٥ عن تدريس الفلسفة للأطفال فى إنجلترا. (٧٨)

٥- دراسة سنودن وكرسيتان ١٩٩٨عن توظيف الفلسفة للأطفال الموهوبين فى إنجلترا.(٧٩)

٦- دراسة دودز ١٩٩٨ عن أهمية وظيفة الفلسفة فى إنماء التصورات

الفلسفية لدى التلاميذ وذلك مثل تحليل المفاهيم المرتبطة ببعض دروس الفلسفة وعلم النفس و العلاقات الدولية وفهم الأحداث العالمية الجارية. (٨٠)

٧- دراسة جرنشيخ ١٩٩٨ والتى تناولت الصياغات المفاهيمية الفلسفية وتوظيفها فى مجال التربية فى هونج كونج. (٨١)

٨- دراسة آم بورى ٢٠٠٠عن استخدام قراءة الأسئلة كوسيلة بيداغوجية لاهتمام بالمدخل الاستفهامى ومدخل السرد القصصى فى الفلسفة.

٩- فى دراسة جرينوف باترك ٢٠٠١ عن كيفية القراءة فى النصوص الفلسفية. (٨٢)

١٠- دراسة ماك كال ١٩٩٤ عن تأكيد دور الفلسفة كموجه ومرشد لإعداد الطلاب للحياة. (٨٣)

١١- دراسة رول جليانس ١٩٩١ عن تأثير دراسة الفلسفة على تنمية التفكير الناقد والتفكير الفلسفى كما يتضح من مناقشات الطالب وكتاباتهم. (٨٤)

١٢- دراسة جارى آلان ٢٠٠٠عن لماذا يقرر المعلمون استخدام المدخل التكاملى فى تدريس الفلسفة. (٨٥)

١٣- دراسة بربارا ١٩٩٨عن تدريس المعتقدات والاتجاهات عن طريق توظيف القراءة الناقدة لكتاب الفلسفة فى المدارس الثانوية.(٨٦)

١٤- دراسة بورن ١٩٨٨ التى سعت إلى تقديم برنامج وظيفى فى

الفلسفة لتلاميذ المرحلة الإعدادية لبيان أثره على بناء الذات الفردية والتمكن من مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات. (٨٧)

١٥- دراسة سعاد محمد فتحى محمود عن أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تدريس الفلسفة على تنمية التفكير الناقد لطالب الصف الأول من المرحلة الثانوية ٢٠٠٢. (٨٨)

١٦- دراسة سعاد محمد فتحى محمود عن أداء الطالبة معلمة الفلسفة فى القراءة من أجل الاستيعاب فى ضوء النظرية البنائية فى فهم المقروء ٢٠٠٠. (٨٩)

١٧- دراسة سامى محمد على عن فعالية استراتيجية ما وراء الإدراك فى تنمية مهارات قراءة النص والميول الفلسفية بالمرحلة الثانوية ١٩٩٦. (٩٠)

١٨- دراسة نادية إبراهيم حسن عن الفلسفة التطبيقية كمدخل لتقويم وتطوير منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية ١٩٩٧. (٩١)

١٩- دراسة محمد سعيد زيدان عن تنمية التفكير الفلسفى كمدخل لتطوير منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية ١٩٩٣. (٩٢)

٢٠- دراسة إلهام عبد الحميد فرج عن أثر استخدام منهج الفلسفة فى المرحلة الثانوية على تعلم القيم ١٩٩٢. (٩٣)

٢١- دراسة محمد عاشور محمد عن فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التدريس فى إكساب تلاميذ الصف الثالث الثانوى المفاهيم فلسفية ١٩٧٩. (٩٤)

٢٢- دراسة ماجدة راغب محمد عن دراسة تحليلية للفلسفة كمادة

دراسية فى ضوء وظيفتها الاجتماعية ١٩٨٢. [٩٥]

٢٣- فى دراسة سميرة عطية عن تنمية التفكير الإبداعى فى الفلسفة للطالبات المعلمات بكلية البنات ١٩٩٠. [٩٦]

٢٤- دراسة سعاد محمد فتحى محمود تدريب معلمى الفلسفة على كيفية صهر التفكير الناقد فى محتوى دروس الفلسفة فى الصف الأول من المرحلة الثانوية من منطلق استراتيجية إعادة صياغة خطة الدرس ٢٠٠٠. [٩٧]

٣- المحور الثالث من محاور الدراسة: الاهتمام بدور المعلم فى إعداد وتنفيذ المناهج الفلسفية

المعلم فى كل الاتجاهات السابقة لمناهج الفلسفة ميسر للتعلم، ومن ثم فلا يكتفى دوره على نقل المعرفة الفلسفية للطلاب، بل عليه أن يُشرك طلابه فى عملية التعلم، كما عليه دفع طلابه وحفزهم على المشاركة فى التفلسف.. وهو عمل لا ينبغى التهاون فيه لحقيقة أن الفلسفة عمل كل فرد وليست حكراً على العبقرى أو الأكاديمى، وقد حدثنا الكثيرون، من خبراء تدريس الفلسفة عن أهمية وضرورة حفز الطالب على أن يتفلسف، فتعليم الفلسفة عندهم مثل تعليم الرياضة أو السباحة لا يتم ما لم يؤد الطالب نشاطاً عقلياً بالعقل.

والمعلم عليه دور مزدوج، فعليه أن يزود بالمادة التعليمية من جهة، ويوجه الطلاب إلى كيفية تعلم هذه المادة من جهة أخرى، وعليه أن يزود بالإرشادات والنواحى التى تجعل المادة مرتبطة بالطالب وتكون ذات معنى لديهم، فالتدريس يُوجه هنا لخدمة الواقع الحى المعاش فى المجتمع، ولابد من التخلى عن الفلسفة باعتبارها علماً صارماً، فينبغى أن تكون النظرة إليها على أنها وسيلة للارتباط بالواقع الحى المعاش فى المجتمع.

والمعلم لا يكون موضوعياً أو محايداً عند عرضه للأفكار الفلسفية، فضلا عن المحايدة تجعل الطلاب يعتقدون أن البراهين والحجج كلها عقلانية ومتساوية ولا يوجد رأى يكون أفضل من غيره، فالمحايدة تجعل المعلم يقدم الآراء منقوصة حيث يكون لها يقين نهائى مطلق لمجرد أن الفيلسوف قال بها، وأن أخطر عمل يقوم به المعلم هو ذلك الذى يُغلق فيها باب التفكير أمام الطلاب مُدعياً أن الإجابات الفلسفية لها يقين نهائى مُطلق.(٩٨)

وأنه لمن الضعف والجُبن أن يخفى المعلم نفسه، بالتأييد المستمر للآراء والأفكار الفلسفية، كما أنه من الضعف والجبن أن يضرب المعلم صفحاً عن الآراء والعواطف الغريبة عنا، فالفلاسفة عند قيامهم بالتدريس إنما هم يجتمعون باعتبارهم معلمين تربويين وليس باعتبارهم مجموعة من الفلاسفة أمام عمل فلسفى معين، لذا فمن الضرورى أن يعكس العلم مشاعره سواء بالرضى أو السخط عند مناقشته للآراء الفلسفية. (٩٩)

هذا وإذا كان المعلم يهدف إلى تدريب الطالب وترتيبه على التسامح.. فإن التسامح أو الموضوعية تظهر لو كانت علاجاً لكل شئ.. حيث يمتنع أى نقد أو تقويم للآراء، فيقبل الطالب الآراء الفلسفية كما هى، فضلاً عن أن التسامح الهام الضرورى إنما هو الذى يحجب عدم المبالاة ولا يحتقر قيم الفكر والسلوك، فإذا كانت كل المعتقدات والآراء متساوية.. فهذا دليل على عدم أهميتها وعدم قيمتها، الأمر الذى يفرض أن يكون فى التسامح تأييد لوجهات نظر معينة يتم على أساسها المقارنة والموازنة، فهذا هو المعنى الضرورى والذى لا يجب إغفاله، وهو المعنى الذى يجعل للفلسفة دوراً

مُعينا فى عقل الطالب.

المعلم عليه فضلاً عما سبق تنويع طرق تدريسه، فلا يبتع طريقة واحدة فى التدريس، كما عليه إيجاد الفرص والمواقف التعليمية التى يحتل الطلاب ينهمكون فى أعمال ونشاطات لا يكون الهدف منها مجرد اجتياز الامتحان فقط، فأى شكل من أشكال الامتحان يُركز على تعلم المحتوى فقط يكون مُخالفاً لروح تدريس الفلسفة باعتبارها نشاطاً مُوجهاً لخدمة أهداف عقلانية ووجدانية معاً، ومن ثم فالمعلم يضع امتحانات فى تطبيق الفلسفة وفى تبرير القيم وتحليلها وتوضيحها، والمعلم عليه أن يسأل أسئلة تثير العقلية الناقدة مثل أن يسأل طلابه هل أصاب سقراط الصواب فى مقولته الشهيرة الفضيلة علم والرذيلة جهل، وهل أصاب الغزالى وديكارت الصواب فى تشككهما فى صدق الحواس.. وغيرها من الأسئلة الناقدة، وفى النهاية نشير إلى خبرة فرنسا فى فرضها الإشراف الجامعى على عملية تدريس الفلسفة فى المدارس الثانوية، وهى خبرة جديرة بالتطبيق فى مصر وذلك لضمان فاعلية وجدية تدريس الفلسفة في مدارسنا.

المراجع

(١) فتحى عبد الرحمن جروان : تعليم التفكير- مفاهيم وتطبيقات- العين - الإمارات العربية دار الكتاب الجامعى ١٩٩١، ص١.

(٢)حلمى أحمد الوكيل : تطوير المناهج- القاهرة- الأنجلو المصرية١٩٩١، ص١١

(3) Griffihs jean : Philosophy in Schools. M. A. Diss London University 1985. P17.

(٤) مجمع اللغة العربية : المعجم الفلسفى – القاهرة – الهيئة المصرية العامة لشئون المطابع الأميرية، ١٩٩٠ ، ص٢٥١.

(5) Lackey. P: The Historical Vs, the problems Approack to introduction to Phil.Meta Philosaph.Journal1980 Vol P17.

(6) Stevenson, Leslie : Applied Phil. Meta Phil, 1980, P28.

(7) John, Hillin : Phil, and the Priesthood, Meta Phil. N3, 1981, P70.

(8) Covnlock, James: the Moral Value of a Philosophic Education, Teaching Phil.Vol.3-P17.

(9) West David: Anew medium for teaching Phil, Meta Phil.Vol.5 1990 P18.

(10) Stevenson, Leslie : op: cit. P.28.

(11) Lipman, Matthew: on Children philosophical style, meta Phil Journal Vol.20, 1990 p20.

(12) Gazzard, Ann :Some Mor idea about the relation between Phil. For children and self Esteem, thinking Journal Vol.9-1995,p32.

(13) Lipman, Matthew and other: Phil, for Young child, the institute for the Advancement of Phil, for children 1990,p18.

(14) Ekkeharl, Mortens: Phil for children and continental Phil, Thinking Journal, Vol.9, N2, p35

(15) Sasseville, Michel: international council of Phil, inquiry with children, papers presented in March 1998 to a Unesco meeting on the state of international cooperation in Phil. For children 1998.

(16) Lago, Carlos, Juom: The community of inquiry and the Development of self-Esteem, thinking Journal, Vol.9, N.1, 1995. p40.

(17) Lipman, Matthew, and others: Phil, in the classroom, institute for the idvancement of Phil, for children 1997, p60.
(18) Hirst, H, Roul: Knownledge and the curriculum, collection of Phil, paper, London, Roueledge Kegom poul 1td, 1990, p69.

(١٩) أحمد حسين اللقانى : المواد الاجتماعية وتنمية التفكير- القاهرة- عالم الكتب- ١٩٧٩، ص ٧٧.

(٢٠) فؤاد عبد اللطيف وآخر: التفكير. دراسات نفسية- القاهرة الأنجلو المصرية ١٩٧٢، ص ٩٧.

(٢١) سيد خير الله: سيكولوجية الإنسان القاهرة- عالم الكتب- ١٩٧٣، ص ١٦٤.

(٢٢) إبراهيم وجيه : دراسة تجريبية للعوامل المساهمة فى تنمية التفكير الناقد فى المرحلة الثانوية- رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية جامعة عين شمس ص ٥٢.

(٢٣) أحمد حسين اللقانى : مرجع سابق، ص ٥٩.

(٢٤) عزيزة السيد : التفكير الناقد- دراسة فى علم النفس المعرفى - الإسكندرية- دار المعرفة الجامعية ١٩٩٥، ص ٤٣.

(٢٥) عزيزة السيد : المرجع السابق، ص ٤٧.

(٢٦) محمود أبو زيد : تأثير المنطق الرياضى على تنمية التفكير الناقد فى المرحلة الثانوية رسالة دكتوراه غير منشورة - كلية التربية الإسكندرية ١٩٨١.

(٢٧) الجميل محمد عبد السميع : مدى فاعلية برنامج تدريبى لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى لشريحة من طلاب الجامعة رسالة دكتوراه غير منشورة - كلية بنات عين شمس ، ١٩٩٧.

(٢٨) فتحى عبد الرحمن جروان : مرجع سابق، ص ٥٩.

(٢٩) فيصل يونس : قراءات فى مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعى - القاهرة - دار النهضة العربية، ١٩٩٧، ص ٣٤.

(٣٠) فيصل يونس : المرجع السابق، ص ٥٩.

(٣١) جـودت أحمـد سعادة وآخر : تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية بيروت- دار الجيل- ١٩٨٨، ص ٥٩.

(٣٢)كمـال نجيب وآخر : تدريس المواد الفلسفية- الإسكندرية مطبعة غريب،٢٠٠١، ص ٣١٧.

(٣٣) عفـاف سـعد حسن : اتجاهات حديثة فى تدريس الفلسفة العلمية لطلاب كليات التربية – بحث غير منشور، ٢٠٠١.

(٣٤)فـتحى على يونس : عن القراءة والمعرفة القاهرة – مجلة القراءة و المعرفة – القاهرة – العدد الأول، ٢٠٠٠.

(٣٥) حسنى عبد الهادى : القراءة – طبيعتها – تعليمها وتنمية مهاراتها – القاهرة – المكتب العربى الحديث، ١٩٩٢.

(٣٦) روبـرت سـولو ترجمة محمد نجيب الصبوة وآخرون : علم النفس المعرفى – الكويت دار الفكر الحديث، ١٩٩٦، ص ٥٢٠.

(٣٧) رشدى أحمد طعيمة : الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية – القاهرة – دار الفكر العربى، ١٩٩٨، ص ٣٢.

(٣٨) فـتحى علـى يونس : القراءة الفصل الأول فى كتاب التربية – القاهرة – مجلة القراءة والمعرفة العدد الثالث، ٢٠٠١، ص ٢.

(39) Cheek, Earth and other: Reading instruction trough content teaching , Columbus, ohia, bell, Howell company 1983, p6.

(٤٠) فايزة السيد محمد عوض : اتجاهات حديثة فى تعليم القراءة فى المرحلة الثانوية – القاهرة، ٢٠٠١- دار طيبة للطباعة، ص ١٨.

(٤١) فاطمة إبراهيم حميدة : مدى فاعلية استخدام مدخل ما وراء الإدراك فى اكتساب الطالـبات المعلمات لبعض المهارات القرائية فى المواد الاجتماعية – القاهرة – مجلة دراسات فى المناهج ٨ – ١٩٩٦ العدد ٨.

(43) Gipe, J.P: Corrective Reading Techniques for the classroom teacher, Garsuch scarisbrick, Scottsdale, Arizona 1987.

(44) Kenerling, Garth: teaching Phil, on the internet, the American Phil. Education 2001 Vol. 89-N2.

(45) The American Phil. Association :statement on the profession the teaching Phil, internet 2000.

(٤٥) محمود أبو زيد : تصور مقترح لتعليم القيم من خلال تدريس الفلسفة ١٩٨٦ - دراسات وبحوث - حلوان- العدد ٤.

(46) Azar, D: teaching Phil, and teaching value, teaching Phil. 1982, N2. P37.

(47) Boeln, B,:attiudes, Beliefs and the bulding of value, thinking 1992,vol.1p.18.

(48) Bach, B,: Attiudes, Beliefs and the bulding of value, thinking 1992, Vol.1 P.18.

(49) Adams, E.M: The return to Moral Education, thinking Vol.N3 - 1994

(٥٠) انظر فى ذلك:

- Gawin, Lock: The Moral value of, Philosophic education, teaching Phil. Vol.3, 1988.
- Hearn, T.: Moralism and teachingh of Moral Phil. Meta Phil, Vol.3, 1998.

(٥١) ماهـر عـبد القـادر محمد : مناهج ومشكلات العلوم الاستقراء القاهرة - دار المعارف، ١٩٨٣، ص ٦٤.

(٥٢) عـزمى إسـلام : اتجاهـات فى الفلسفة المعاصرة - الكويت وكالة المطبوعات ١٩٨٧، ص ٨٧.

(٥٣) صلاح قنصوة : فلسفة العلم - القاهرة - دار قباء، ١٩٨٤، ص ٣٧.

(٥٤)أحمد فؤاد باشا : فلسفة العلوم بنظرة إسلامية - القاهرة دار المعارف، ١٩٨٤، ص ٦٧.

(55) Griffhs, Jean: Op. cit. p20.

(٥٦)محمـود أبـو زيد إبراهيم : تدريس المواد الفلسفية - بدون اسم الناشر وبدون سنة النشر.

(٥٧) محمود حمدى زقزوق : تمهيد للفلسفة – القاهرة – دار المعارف، ١٩٩٢، ص ٣٠.

(58) Ming Hone Chen: The Role of Stories in a community of inquiry, thinkng Vol.9 1995, P30.

(59)
the advancement of Phil, for children N.J 1974.

(60) Lipman, Matthew: Lise, Institute for the Advancement of Phil for children. NJ, 1976.

(61) Lipman, Matthew: Suki, institute for the Advancement of Phil for children. NJ, 1976.

(62) Lipman, Matthew: Mark, institute for the Advancement of Phil for children. NJ, 1980.

(63) Lipman, Matthew: Pixe, institute for the Advancement of Phil for children. NJ, 1981.

(٦٤) جابر عبدالحميد : قراءات فى تعليم التفكير والمنهج القاهرة – مكتبة النهضة العربية بدون سنة النشر، ص ٥٤.

(٦٥) فتحى مصطفى الزيات : سيكولوجية التعليم بين المنظور الارتباطى والمنظور المعرفى – القاهرة دار النشر للجامعات، ١٩٩٦

(66) Henson kt, & Eller: Educational psychology for Effective teaching Boston, wadswarth pup company, 1999 p25.

(67) GWEN, Fountatin and other: A strategy to support Metacognitive processing, in Developing Mind, Resource Book, Edited by Arthur Costa, M.S.A 1991.

(٦٨) ر.ج مارزانو وآخرون بترجمه جابر عبد الحميد وآخرون : أبعاد التعلم – دليل المعلم ١٩٩٨، القاهرة دار قباء للطباعة.

(69) Baker, D.R, and other: Constructing science in Middle and secondary school classroom, Boston, London, Allyn and Bocon, 1997.

(70) Soyibo, k: using concept Maps to analyze Textbook presentation of Respiration, the American Biology teacher, 57, 1995.

(٧١) أحمد حسين اللقانى وآخر : معجم المصطلحات التربوية المعرفة فى المناهج

وطرق التدريس - القاهرة - عالم المكتب، ١٩٩٦، ص١٨٢.

(٧٢) كمـال عـبد الحمـيد زيـتون : فعالـية استراتيجية التحليل البنائى فى تصويب التصـورات الـبديلة عن القوة والحركة لدى دارسى الفيزياء ذوى أساليب التعلم المختلفة - مجلة التربية العلمية العدد الرابع ١٩٩٨، ص ٨٣.

(73) Jones, Fly: Reading and thinking in Developing Minds: A Resource Book for teaching thinking, Edited by Arthur : L. Costa, Tee association for Supervision and Curriculum Development 1991, p 53.

(٧٤) نادية حسن إبراهيم : الفلسفة التطبيقية كمدخل لتقويم وتطوير منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية - رسالة دكتوراه غير منشورة كلية بناء عين شمس ١٩٩٧، ص ٩١.

(٧٥) عفاف حسن حماد : مرجع ، ص١٨.

(76) Nicol, David: An evaluation of the lupman Project in English comprehensive School, Thinking School, Thinking Vol.9, N1, 1995.

(77)
thinking vol.9 N1, 1995.

(78) Ann Mary: The effect of Lipman books on critical thinking student in England Ph. D. Diss. Abstract,1995. Fields, J: Teaching Phil. vol.3, 1995.

(79) Fields, J: Teaching Phil, for children, teaching Phil. Vol.3, 1995.

(80) Snowden Chirstion: Four levels of learning centers for use with young gifted children today Magazine, vol.21, 1998.

(٨١)نقـلاً مـن إبراهـيم محمد سعيد : الوظيفة فى مناهج الفلسفة بحث غير منشور ٢٠٠١.

(82) Amme, Bowery: The use of Reading questions as a pedagogical tool: Fostering on interrogative, Narrative Approach to Phil, the American Phil, Association - internet, 2000.

(83) Greenough, Patric: Reading and Writing Analytic Phil. Second Semester, unit coordinator and instruction, internet 2001.

(٨٤) نقلاً من إبراهيم محمد سعيد : مرجع سابق.

(85) Ross, Glynis: The role of Phil in the public school, Diss Abstract -internet, 1991.

(86) Gary Alan: Why teachers decide to use curriculum integration as their curriculum planning Phil. Diss Abstract, internet, 2000.

(٨٧) نقلاً من إبراهيم محمد سعيد : مرجع سابق.

(٨٨) سعاد محمد فتحي محمود : أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الفلسفة على تنمية التفكير الناقد لطلاب الصف الأول من المرحلة الثانوية ٢٠٠٢ بحث تحت النشر لمجلة القراءة والمعرفة.

(٨٩) سعاد محمد فتحي محمود : أداء الطالبة معلمة الفلسفة في القراءة من أجل الاستيعاب في ضوء النظرية البنائية في فهم المقروء- مجلة القراءة والمعرفة، القاهرة، العدد الثالث، ٢٠٠١.

(٩٠) سامى محمد على : فعالية استراتيجية ما وراء الإدراك في تنمية مهارات قراءة النص والميول الفلسفية بالمرحلة الثانوية – مجلة الكلية بالزقازيق العدد ٢٧، الجزء الأول.

(٩١) نادية إبراهيم حسن : الفلسفة التطبيقية كمدخل لتقويم وتطوير منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية رسالة دكتوراه غير منشورة – كلية بنات عين شمس، ١٩٩٧.

(٩٢) محمد سعيد زيدان : تنمية التفكير الفلسفي كمدخل لتطوير منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية رسالة دكتوراه غير منشورة – كلية التربية جامعة عين شمس، ١٩٩٣.

(٩٣) إلهام عبد الحميد فرح : أثر استخدام منهج الفلسفة في المرحلة الثانوية على تعلم القيم رسالة دكتوراه غير منشورة كلية بنات عين شمس، ١٩٩٢.

(٩٤) محمد عاشور محمد : فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التدريس في إكساب تلاميذ الصف الثالث المفاهيم الفلسفية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الإسكندرية، ١٩٧٩.

(٩٥) مــاجدة راغب محمد : دراسة تحليلية للفلسفة كمادة دراسية فى ضوء وظيفتها الاجتماعية رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة الزقازيق.

(٩٦) سـميرة عطـية عريان : تنمية التفكير الإبداعى فى الفلسفة للطالبات المعلمات بكلية البنات، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية بنات، عين شمس، ١٩٩٥.

(٩٧) سـعاد محمـد فـتحى محمود : تدريس معلمى الفلسفة على كيفية صهر التفكير الـناقد فــى محـتوى دروس الفلسفة فى الصف الأول من المرحلة الثانوية من مـنطلق إعادة صياغة خطة الدرس – مجلة العلوم التربوية القاهرة العدد الثالث، يوليو، ٢٠٠٠.

(98) Baumgarten, Elias: The Ethical and social responsibilities of Phil. Teacher, Meta Phil. Vol.11 N.2 1985.

(99) Unesco: Aninternation Enquiry of unesco: the teaching of Phil, publish by the united Nations Educational, scientific and cultural organization, U.S.A p18-62.

التربية الفلسفية وتكوين الروح الفلسفية

*** *** *** *** *** ***

مقدمة:

يقول زكريا إبراهيم: إن الفلسفة لم تؤد بعد دورها الحضارى الهام مجتمعنا العربي المعاصر، وإنه ما يزال علينا المشتغلين بالحركة الفكرية فى مصر أن نشارك فى النهوض بمهمة بث الروح الفلسفية فى المناخ الفكرى المعاصر، وإن مجتمعنا المصرى المعاصر أحوج ما يكون إلى الروح الفلسفية، فالناس لا يزالون يفتقرون بالفعل إلى العقلية الناقدة التى تعرف كيف تواجه الشكوك والأكاذيب بكلمة لا، ومن هنا فإن المهمة الكبرى التى تقع على عائق القائمين بتدريس الفلسفة فى المدارس الثانوية وفى الجامعات على السواء، هى العمل على تعليم النشئ كيف يفكرون بدلا من الاقتصار على تزويده ببعض الأفكار الجاهزة [1] ومن هذا المنطلق جاءت فكرة الاهتمام بهذا الموضوع وهو تكوين الروح الفلسفية كأمر مطلوب وله قيمته وضرورته فى عملية تدريس الفلسفة، فتعرض الدراسة لماهية الروح الفلسفية وأهم خصائصها، كما تعرض الدراسة للدور المفروض من التربية الفلسفية على الطالبة المعلمة جيال عملية تكوين الروح الفلسفية لدى الطلاب فى المرحلة الثانوية، وقد رأت الباحثة أنه من باب الخطل أن تقوم ببحث مدى توافر هذه الروح لدى الطالبة المعلمة أو لدى الطلاب فى المرحلة الثانوية، فقد تبين لها من تعاملها مع مجموعات طلابية عبر سنين طويلة أن الطالبات يفتقدن الكثير والكثير من مقومات هذه الروح، فمن بين معلومات مهوشة عن الكثير من النظريات والآراء الفلسفية، إلى ما يتبع ذلك من عدم قدرة على القيام بالحوار أو توجيه أسئلة ناقدة إلى الفلاسفة، فضلا عن أحكام

عاطفية شديدة تقتحم مجال العقل فتضيف إلى النتائج ما لا يلزم عنها بالضرورة، ومن هذا المنطلق جاءت فكرة الاهتمام بهذه الدارسة الحالية محاولة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

(١) ما المقصود بالروح الفلسفية؟ وما أهم مميزاتها؟

(٢) ما الواجب المفروض من التربية الفلسفية على الطالبة المعلمة حيال عملية تكوين الروح الفلسفية لدى الطلاب فى المرحلة الثانوية؟

أهمية الدراسة: تأتى أهمية الدراسة من حيث أنها تبين الآتى:-

(١) ضرورة تمتع الطلاب الدارسين للفلسفة بروح فلسفية عالية تمكنهم من مواجهة الشكوك والأكاذيب بموقف إيجابى صريح، فالروح الفلسفية العالية تواجه السلوك اليومى وجهة نافذة فعالة.

(٢) تأكيدها على أن وعى الطالبة المعلمة بالواجبات المفروضة من التربية الفلسفية حيال عملية تكوين الروح الفلسفية لدى الطلاب، يسمح بتوقع نوع سلوكها وتصرفاتها التى ستسلكها مع طلابها، فالطالبة المعلمة فضلا عن توظيفها المحتوى التعليمى لخدمة حياة طلابها الاجتماعية، فهى ستجعلهم يستخلصون من دراستهم للمادة منهجا وطريقة معينة للتفكير يسيرون بها فى حياتهم العملية، ولا يخفى قيمة هذا الأمر حيال طلابنا فى المرحلة الثانوية، فهم بحاجة إلى التمرس والتدريب على التفلسف كطريقة نظر للأمور أكثر من حاجتهم إلى الفلسفة كنسق معرفى [٢]، والدراسة الحالية وإن كانت لا تتعرض لمدى امتلاك الطلاب للروح الفلسفية، فهى تتعرض للواجبات المفروضة من التربية

الفلسفية على الطالبة المعلمة حيال عملية تكوين الروح الفلسفية، وذلك من منطلق أن الروح الفلسفية تكون وليدة لمناخ فكرى معين، فهى لا تنشأ من مجرد دراسة الطلاب للآراء والنظريات الفلسفية.

وتأتى أهمية هذه الدراسة من حيث إشارة الأدبيات المحلية والعالمية فى تدريس الفلسفة للوضع السيء الذى آل إليه تدريس الفلسفة فى الجامعات أو المدارس الثانوية على السواء(٣).

منهج الدراسة:

تنتهج الباحثة النهج الوصفى للإجابة عن السؤالين السابقين للدراسة.

ماهية الروح الفلسفية وأهم مميزاتها:

الروح كما تتناولها الدراسة الحالية هى الحقيقة المفكرة والذات التى تتصور الأشياء فى مقابل الموضوع المتصور*، وقد تسمى الروح بالذهن الذى هو قدرة معدة لاكتساب العلم(٤) والروح قد تأتى مرادفة للنفس الفردية فتدل على القدرة المفكرة المستقلة عن الهوى، وقد يضيق مدلول هذا اللفظ فيطلق على إحدى صفات الفكر بدلا من إطلاقه على وظيفته العامة كقولهم الروح الهندسية أو الروح الانتقادية أو الروح العلمية أو الروح الفلسفية أو الروح المعنوية(٥).

وإذا كان العقل أعدل الأشياء قسمة بين الناس، فقد نوه ديكارت بأهمية المنهج وضرورته، فلا يكفى أن يكون لدينا عقل سليم، بل ينبغى أن نستخدمه استخداما سليما.

---

* لا تقصد الدراسة الحالية تناول الروح كما أشار إليها القرآن الكريم بقوله عز وجل: (ويسألونك عن الروح قل الروح من أمر ربى).

وإذا كان ثمة خلاف بين الناس فى مستوى الذكاء، فمرجع هذا الاختلاف لا يعود إلى ملكاتهم الطبيعية، وإنما إلى اختلاف المناهج التى يتبعونها أو اختلاف الكيفية التى يوظف بها العقل أثناء عملية تعامله مع الكون والبيئة، فالناس يختلفون فى الطريقة التى يسلكونها فى الواقع الذى عليهم إنشاء معقوليته أو الكشف عنها، ومن ثم فالروح الفلسفية هى روح لا ترتبط بالوظيفة العامة للفكر بقدر ما ترتبط بنمط معين من التفكير هو التفكير الفلسفى، فروح الشىء تعنى نفسه فإذا أضيف لفظ الروح إلى الشىء دل على ماهيته وجوهره كقولنا روح المذهب الرواقى أو المذهب العقلى.. أى معناه وحقيقته(٦).

فالروح الفلسفية فى دلالتها على تمط معين من التفكير تشير إلى مجموع ما ينبغى أن يتوافر للفاعلية الفلسفية من قدرات وسمات قبل أن تشرع فى البحث (٧) الفلسفى الذاتى.

والروح الفلسفية تكون خير معبر عن الكيفية التى توظف بها العقل الفلسفى أثناء تعامله مع عالم الإنسان بأوجهه الثلاثة الطبيعية وما فوقها والذات، ومن ثم فالروح الفلسفية تعبر فىجزء منها عن صورة التفكير الفلسفى(٨)، أو مجموعة العمليات العقلية التى يستخدمها الفيلسوف فى محاولته كشف المعنى وراء حدود المعارف المختلفة، كما تعبر فى جزئها الآخر عن مجموعة القيم والالتزامات التى يفرضها الفيلسوف على ذاته حين يبحث فى المشكلة الفلسفية، إيمانا منه بأن البحث الفلسفى لا يستقيم بدونها، فالفلسفة لاتصدر عن الفيلسوف كما يصدر الماء من الينبوع، بل هى وليدة جهد شاق وتركيز ذهنى حاد ومحاولة عنيفة من أجل الغوص فى أعماق الواقع.

هذا وإذا كان إجماع الفلاسفة على منهج واحد يلتزمون به أمر لم يثبته التاريخ الفلسفى، فمناهج التفلسف متعددة والفلاسفة لم يتفقوا على منهج مشترك محدد كما يفعل علماء الطبيعة أو الرياضة [٩]، فيمكن رد الكثرة والتنوع فى المناهج الفلسفية إلى منهج واحد يضم عناصر مشتركة بين كل هذه المناهج وهو منهج التحليل والتركيب أو التحليل والفرض[١٠].

هذا وتتفق الباحثة هنا مع الرأى القائل بأن أى حديث عن المنهج أو طريقة التفكير يتم بمعزل عن مضمون هذا الفكر يعتبر عبثا لا طائل من ورائه[١١].

والروح الفلسفية لا تصنع بقرار، فهى نتاج عملية تربية طويلة الأمد ترسخ من خلالها أسلوبا من التعامل مع المحتوى المتعليمى ومع الذات والآخرين والكون، فالمعرفة الفلسفية تخلق الروح الفلسفية، إذ يتمثل أثر هذه المعرفة فى أنها الأساس فى تبنى الكثيرين من الدارسين لمجموعة العمليات والعادات العقلية ومجموعة الالتزامات الأخلاقية والقيمية التى تكون فى مجال عمل الفيلسوف، فتجدهم يسلكون بها فى كافة مواقفهم الحياتية، فهم يجعلون هذه العادات والاتجاهات جزء رئيسيا من مجموعة القيم الإنسانية التى يدينون بها، فعمل الروح الفلسفية يكون هنا فى مجال أوسع وأكبر من مجزد التعامل مع المحتوى الفلسفى ذاته.

وتختلف الباحثة هنا مع الرأى القائل بأن الروح الفلسفية أقرب ما تكون إلى المزاج أو الميل الشخصى، وأن العقلية الفلسفية قلما تكتسب عن طريق التعلم فهى كالميل إلى الرياضة البدنية أو كالولع بالموسيقى[١٢].

ويتم الاستناد فى تعزيز هذا الاختلاف على العلاقة السابقة بين صورة الفكر ومادة الفكر ذاته، فالمحتوى التعليمى فى الفلسفة بما يضم من تساؤلات ومناقشات وانتقادات ووجهات نظر متنوعة.. لمن شأنه أن يكسب الدارس مهارات البحث الفلسفى، فدراسة الفلسفة من الممكن أن تحسن المواطن العادى بما تكسبه إياه من مهارات البحث والتحليل والجدل أو مهارات الفلسف، كما أن فى دراسة المشكلات الفلسفية المتنوعة ما يمكن أن يثرى حلولنا لمشكلاتنا الشخصية والاجتماعية فالتحليل الفلسفى لتلك المشكلات يضىء قراراتنا الأخلاقية واتجاهاتنا فى الحياة، ففى التعامل مع الفلسفة ما يعود بالنفع الشخصى على الدارس لها وما يعود بالنفع على مجتمع الدارس ولا ينبغى أن يفوتنا هنا قول (رسل) بأنه إذا كان لدراسة الفلسفة إية قيمة على الإطلاق... فهى تظهر فى ذلك التأثير الذى تتركه على حياة الدارسين لها(١٣).

هذا فضلا عن عدم كفاية وقدرة الميل الطبيعى أو الميل الميتافيزيقى الذى يدفع بنا رغم أنوفنا إلى التفلسف وطلب تعقيل الأمور.. إلى الوصول إلى مستوى الفاعلية الفلسفية بما تضمه من قدرات ومميزات، وليس أدل على ذلك سوى دعوة وحث الله تعالى الإنسان على ممارسة التفكير فى مسائل الكون وتأمل بديع صنعه ومحكم نظامه، ودعوته تعالى وحثه الإنسان إلى تحصيل العلم فى جميع ميادين العلوم، فالنبتة الأولى التى أودعها الله تعالى فينا قد جعلها عز وجل فى احتياج مستمر لمن يتعدها بالرعاية والاهتمام والمحافظة عليها.

وهكذا فالروح الفلسفية بكونها وليدة لعملية التربية الفلسفية تجدها تتكون

من ذات فردية صقلتها وهذبتها عملية التربية الفلسفية.. فوصفتها بمواصفات معينة ووجهتها للسير فى طريق البحث والاكتشاف بطريقة عقلية معينة هى طريقة التفكير الفلسفى أو منهج التفكير الفلسفى، فتصبح الذات الفردية بعد عملية التربية الفلسفية ذاتا تتسم بالصمود والإلحاح على طلب المعنى وطلب تعقيل الأشياء أمام اللاعقل التى تسود إدراكنا المشترك(١٤) وأمام التشكيك المريب الذى تلقاه كلمة الفلسفة من جانب السواد الأعظم من الناس فى مجتمعنا المصرى(١٥)، كما تصبح ذاتا لا تأبه بصعوبة أو مشقة عمل الروح الفلسفية، فلا تميد الأرض تحت قدميها عندما تحرم من استخدام الأفكار الحسية المألوفة.

هذا والقول بكون الروح الفلسفية وليدة لعملية التربية الفلسفية لا يعنى أن تكون نهاية المطاف ظهور العبقرية الفلسفية، فالعبقرية فى الفلسفة كما هى فى الفن ترجع إلى أصالة كامنة فى الذات فهى هبة فردية.

وقد يرتبط مفهوم الروح الفلسفية بمفهوم الاتجاهات الفلسفية، إلا أن هذا الارتباط لا يمنحنا شرعية استخدام مفهوم على أنه مرادف للآخر، ففضلا عن تميز الاتجاه بصفته الوجدانية التقويمية، حيث يبدى الفرد حبه أوكراهيته لموضوع الاتجاه، فإن التشكك فى صحة الاستدلال على الاتجاه العملى من الاتجاه اللفظى أمر قائم.

هذا ويستدل على الروح الفلسفية بعدد من المظاهر السلوكية التى تميز صاحبها بسمات ودلالات معينة، فالروح الفلسفية ترتبط بالعمل والممارسة ولا وجود لها بدونه ولهذا كان السلوك الفعلى للفرد خير معبر وخير مقياس على وجودها أو عدم وجودها.

وقد حدد سعيد إسماعيل بعض الخصائص التى يمكن إشاعتها وإذكاء شعلتها بين الطلاب وهى التى تشكل فى مجموعتها ما يمكن تسميته بالروح الفلسفية[١٦] ومنها السعى المستمر نحو المعرفة، حيث الروح الفلسفية تعبر عن مقولة (لسنج) وهى أن الله تعالى لو وضع الحقائق كلها فى يمنه ووضع فى يساره شوقنا المستمر إليها ثم خيرنا فى الاختيار، بينهما، فلن نتردد فى اختيار ما فى يساره قائلين رحمتك إن الحق الخالص لك وحدك.

وتمتاز الروح الفلسفية فضلا عن ذلك بالنزاهة الفكرية حيث الفلسفة لا تقسم العالم إلى عشيرتين متعاديتين، إلى أصدقاء وأعداء أو إلى مفكرين مصيبين وآخرين مارقين، بل هى تنظر للجميع بنزاهة تامة، فهى تخلص الجميع من هذه الصورة الصبيانية للأثرة وحب النفس التى تبغى تبرير العالم بالجزء الذى يستطيع الحصول على منه، وتمتاز الروح الفلسفية أيضا بالشك، فلا تقنع بما بين أيدى مجتمعها القومى والعالمى من حقائق معتقدات ومعارف، بل تضع كل هذا موضع الشك حتى يتسنى إعادة بنائه من جديد وفق أسس أكثر متانة ودقة، وتمتاز الروح الفلسفية أيضا بالشعور بالحرية، فدارس الفلسفة لا يمكنه أن يحقق المميزات السابقة ما يم يكن لديه شعور حقيقى بالحرية وما لم يكن المناخ الذى يتنفس فيه مناخا ديمقراطيا حقيقيا، ولن يكون هناك ثمة شعور بالحرية ما لم يتحلى الفرد بالشجاعة.

وإذا كان تاريخ التفكير الفلسفى حافلا بالشواهد الحية والأدلة البينة على شجاعة الفلسفة فما ذلك إلا لأن الخوف هو أعدى أعداء الروح الفلسفية فى كل زمان ومكان.

وتمتاز الروح الفلسفية علاوة ما سبق بالسعى الحثيث للتفتيش وراء

تصرفاتنا وأوجه نشاطنا المختلفة للبحث عن الأفكار والمبادئ التى تكمن خلفها تمهيدا لنقدها وفحصها حتى يمكن أن نوفر لأنفسنا وللناس مزيدا من الوضوح الفكرى الذى قد يتيح لنا سلوكا أكثر توفيقا، ولا يعنى ما سبق عزل الفيلسوف فى برج عاجى بعيدا عن المجتمع والمعيشة فلا يستطيع أحد أن ينفصل عن إطاره التاريخى إلا لكى يتعقله ويحسن الحكم عليه، وتمتاز الروح الفلسفية أخيرا فى رأى سعيد إسماعيل بضرورة ألا ندخل الحقائق المكتسبة تحت طائفة أحكامنا السابقة الكاذبة التى لا تحتاج إلى برهان، فالذى ليس لديه أدنى صفة فلسفية يمضى فى حياته أسيرا للبديهيات الكاذبة وعبدا للرأى العام فيعيش سجينا بين جدران العرف الاجتماعى وترهات البيئة وبذلك يحيا فى عالم ضيق محصور لا يستطيع فيه أن يفهم الأمم الأخرى ولا العصور المتباينة ولا الأجناس المختلفة فيبقى دائما إبنا لقريته وليس إبنا للعالم كله.

هذا وقد حدد زكريا إبراهيم مجموعة معينة من الخصائص المميزة للروح الفلسفية وذلك من منطلق أن الفلاسفة مخلوقات نادرة لا تجود بها الطبيعة إلا لماما، وأن العقلية الفلسفية فى صميمها قلما تكتسب عن طريق التعلم، وأن الروح الفلسفية هى أقرب ما تكون إلى المزاج أو الميل الشخصى.

وقد أتت الدعوة السابقة لزكريا إبراهيم، وهى الخاصة بضرورة اهتمام المشتغلين بالحركة الفكرية فى مصر بمهمة بث الروح الفلسفية فى المناخ الفكرى العربى من منطلق رغبة الكاتب الكشف عن الأبعاد التى لابد للروح الفلسفية أن تمتد إليها فى صميم كياننا العربى حتى نضع أيدينا على نقاط

الضعف فى البناء الفكرى لمجتمعنا المعاصر.

ولاشك أن النظرة السابقة لزكريا إبراهيم تخالف نظرة الباحثة من حيث أنها ترى أن الروح الفلسفية وليدة لعملية التربية الفلسفية، وهى عملية تتم فى مناخ فكرى معين له شروطه ومميزاته المعينة.

وقد حدد زكريا إبراهيم مجموعة من الخصائص المميزة للروح الفلسفية بهدف أن يتعرف على تلك العناصر المشتركة التى جعلتنا وتجعلنا ندخل تحت مقولة الفيلسوف شخصيات متنوعة مثل سقراط وأفلاطون والقديس أوغسطين وتوما الأكوينى والفارابى وابن سيناء وديكارت وكانط وهيجل وهيدجر وسارتر.

وقد كانت من أولى تلك الخصائص الرغبة العارمة فى البحث والسعى المستمر نحو المعرفة، وأن ثمة أشياء لا زال علينا أن نراها وأن نقولها، وأنه حينما يقع فى ظن المرء أن كل شىء يمكن أن يقال قد قيل وأنه لم يعد فى وسعنا إلى أن نعود إلى هذا الموقف أو ذاك من المواقف الفكرية السابقة، فإن المرء يغلق فكره أمام كل سبيل إلى التفلسف، فالفيلسوف يبحث دائما عن العقدة التى تتجمع عندها خيوط الحقيقة ويحاول أن يمسك بها جميعا على نحو ما تتمثل فى صميم العالم آخذا على عاتقه أن يقول كل شىء متوخيا فى حديثه الوضوح والصراحة، ومن ثم فالروح الفلسفية فى صميمها هى أعدى أعداء الكذب والتضليل والكتمان، فالفيلسوف لا يستبقى لنفسه الشكوك من أجل أن يعلن على الناس الحلول اليقينية، بل هو يأخذ على عاتقه أن يواجهنا بالحقيقة حتى ولو كانت نسبية أو متعارضة أو ملتبسة، والروح الفلسفية تحرص على اجتناب الوقوع فى شراك المشكلات الزائفة

والمسائل الموضوعة وضعا سيئا. والفيلسوف رجل التساؤل والإنكار والانفصال والمخاطرة، ومن ثم فليس من طبيعة الروح الفلسفية أن تقنع بما بين أيدى أهل عصرها من حقائق ومعتقدات ومعارف، بل هى لابد أن تضع كل هذا موضع الشك حتى يتسنى لها أن تعيد بنائه من جديد وتقيمه على دعائم نقدية حتى يقرأها العقل.

والفيلسوف قد يظهر نتيجة لذلك فى وسط الجماعة بمظهر المخلوق الشاذ كما ظهر سقراط حينما حاول أن يقيم علاقة بين الحقيقة على نحو جديد بعد أن فطن إلى أنه ليس ثمة معرفة على الإطلاق، إن أرض العامة من الناس هى أرض السذاجة والاعتقاد الراسخ والتسليم الأعمى، فى حين أن أرض الفلاسفة هى أرض المعانى والتفسير العقلى والتجربة الميتافيزيقية.

والروح الفلسفية تنظر للوجود من خلال منظار جديد فظهر ديكارت بمنهجه الفلسفى القائم على الشك وظهر كانط بمنهجه النقدى القائم على التفرقة بين الظاهرة والشيء فى ذاته، وحاول كل منهما أن يوقظ الإنسان من سباته الدوجماطيقى وأن يرسم له طريقا جديدا للوصول إلى الحقيقة.

والروح الفلسفية كما يرى زكريا إبراهيم هى ذلك الناقوس الذى يدق بين الحين والآخر معلنا أن الإنسان هو سيد المعنى، وأن الطبيعة لا تكفى نفسها بنفسها وأن التاريخ ليس هو المطلق وأن الموضوع ليس هو الوجود، فالروح الفلسفية تعيد تكوين العالم لحسابها الخاص وتقيم لنفسها أنظمة جديدة من القيم والمعايير.

وتقترن الروح الفلسفية بأداة استفهام: لماذا؟ حتى لقد شبه البعض الفيلسوف بالطفل الصغير الذى لا يكاد يكف عن إثارة السؤال، فالفيلسوف يصر على أنه لا يرى ظلمات حيث لا يرى غيره أضواء، فالشخص الذى يتصف بالروح الفلسفية إنما هو ذلك الذى يملك القدرة على التعجب من الأحداث المألوفة وأمور الحياة العادية، فيتخذ موضوع دراسته من أكثر الأشياء عمومية وابتذالا، فليس هناك أمر يمكن القول بأنه حقيقة أكيدة لا يأتيها الباطل من بين يديها ولا من خلفها، ومن ثم فالفيلسوف لا يكف عن إيقاظ المشكلات النائمة وإثارة المسائل المستكنة فى أوكارها، فالتكيف النفسى مع الواقع قلما يتحقق.

والروح الفلسفية فى صميمها هى حوار حر مع الذات والعالم الآخرين، ومن ثم فهى ليست روحا إنعزالية تحيا بمنأى عن المجتمع والتاريخ والعالم، فالفيلسوف لا ينفصل عن إطاره التاريخى إلا لكى يتعقله، ويحسن الحكم عليه وهو لا ينأى بنفسه عن مجتمعه إلا لكى يتمكن من النظر إليه والعمل على تقويمه، فالروح الفلسفية ليست بمثابة عالم منغلق على ذاته بل هى حقيقة حية تؤثر وتتأثر بالآخرين، فليست الروح الفلسفية روح انطوائية أو انعزالية لكنها روح تمزج الاتصال بالانفصال وتربط الحرية بالقلق وتعرف أن الاستقلال عن العالم لا يكون إلا بالاعتماد عليه من جهة وتجاوزه أو العلو عليه من جهة أخرى، فليس فى استطاعة الفيلسوف أن يخرج تماما عن إطاره الحضارى أو أن يتنكر لصميم وجوده الطبيعى أو يتحرر نهائيا من كل إسار اجتماعى.

والروخ الفلسفية الحقة لا يمكن أن تقترن بالتعصب أو العداء أو

الاستبداد بالرأى، فلا يغضب الفرد إذا ما وضعت آراؤه موضع البحث والمناقشة، ولا يوحد بن آرائه الخاصة وكرامته الشخصية، ولا يزداد الفرد تمسكا بآرائه حينما يثبت له خطأها.

والخوف هو أعدى أعداء الروح الفلسفية، فهو مظهر للشك والجهالة، فى حين أن الشجاعة الفكرية هى الشرط الأول لكل نزاهة علمية.

والروح الفلسفية الحقة لا تقنع بالانتماء إلى أية مدرسة فكرية ولا تزعم لنفسها أنها قد وجدت فى أية حقيقة فلسفية تعبيرا نهائيا علن الحقيقة الوحيدة، وليس من شأن الروح الفلسفية الصحيحة أن تقف عند جمع بعض المعارف الفلسفية، وإنما هى ترمى دائما إلى تعمق البحث الفلسفى فى صميم حركته الديناميكية الفعالة.

والروح الفلسفية ليست بمثابة قضاء تام على شتى الانفعالات وانتصار محقق على كافة الأهواء، بل إن الفيلسوف نفسه لا يدرك ما هو كائن إلا من خلال الدموع والابتسامات والغبطة الروحية ، فالفيلسوف الحق يحاول أن يكون إنسانا يتعمق موقعه البشرى.

والروح الفلسفية تتميز بالنزعة التأملية التى ينعكس فيها الفكر على ذاته لكى يسبر أغوار إمكاناته ويتعرف على ما لديه من إمكانات وقدرات، فيركز تفكيره حول الفكر ويعنى بمعرفة طبيعة الفكر وقدرته وحدوده ومظاهر نقصه وذلك ليمتحن تلك الأداة التى يستخدمها فى المعرفة حتى يتأكد قبل الشروع فى استعمالها أنها صالحة للوظيفة التى جعلت لها، فالفيلسوف لا يكاد يكف عن امتحان قدراته الذهنية وسبر أغوارها والعمل على إدراك

حدودها، فالشعور بالذات هو فى صميمه شعور بفاعلية، شعور نحو قوى توضع موضع الاستعمال، فتصبح الذات فعلا لا يكاد يكف عن التحقق، ومن ثم فالروح الفلسفية روح مرنة متفتحة تدرك وجودها بوصفها حقيقة متغيرة لا تملك سوى أن تواصل البحث دون توقف أو انتهاء معتمدة على سلطة العقل وشهادة التجربة، دون أن تقنع بالتجربة الحسية فى حد ذاتها، فهى تريد أن توسع من نطاق التجربة لكى تدخل فيها شتى خبراتنا البشرية.

والروح الفلسفية تخلع على تجربتها الروحية طابعا كليا يتضمن عناصر وجدانية وأخلاقية ودينية وفنية وعقلية.

والروح الفلسفية روح نقدية تحرص على الاستناد على استدلالات عقلية صارمة لا يستخرج فيها من المقدمات إلا ما يترتب عليها من نتائج، فهى روح منهجية دقيقة رائدها الاهتمام بالتنظيم المنهجى وشعارها التسلسل المنطقى وقاعدتها البداهة والوضوح(١٨).

مما سبق يتضح الآتى:

(١) الروح الفلسفية لا ترتبط بالوظيفة العامة للفكر بقدر ما ترتبط بنمط معين من التفكير الفلسفى، فالروح الفلسفية تعبر فى جزء منها عن صورة التفكير الفلسفى أو مجموعة العمليات العقلية التى يستخدمها الفيلسوف فى محاولته كشف المعنى وراء حدود المعارف المختلفة، كما تعبر فى جزء منها عن مجموعة القيم والالتزامات التى يفرضها الفيلسوف على ذاته حين يبحث فى المشكلة الفلسفية إيمانا منه بأن البحث الفلسفى لا يستقيم بدونها.

(٢) الروح الفلسفية فى دلالتها على نمط معين من التفكير تشير إلى مجموع ما ينبغى أن يتوفر للفاعلية الفلسفية من قدرات وسمات قبل أن تشرع فى البحث الفلسفى أو التفلسف الذاتى.

(٣) الروح الفلسفية وليدة لعملية المعرفة الفلسفية التى ينبغى أن تتم فى إطار التربية الفلسفية، فهى بمثابة رد الفعل العقلى والوجدانى تجاه التعامل مع المحتوى الفلسفى والتعامل مع الذات، ومن ثم فهى روح لا تصنع بقرار كما هى روح ليست فى مجموعها قرينة المزاج أو الميل الشخصى بمفردها، فالعقلية الفلسفية يمكن أن تكتسب عن طريق التعلم الفلسفى وهو تعلم له مناخ فكرى معين.

(٤) يستدل على الروح الفلسفية بعدد من المظاهر السلوكية التى تميز صاحبها والتى تعبر فى مجموعها عن خصائص التفكير الفلسفى، وقد وضع كل من سعيد إسماعيل وزكريا إبراهيم مجموعة كبيرة من هذه الخصائص يمكن حصرها فى الآتى:-

- الرغبة العارمة فى البحث والسعى المستمر نحو المعرفة.
- الشك فى المعتقدات والمعارف حتى يتسنى لها أن تعيد بنائه من جديد.
- البحث عن الأفكار والمبادئ الأولى وراء تصرفاتنا.
- التساؤل بأداة لماذا فنتعجب من الأحداث المألوفة وأمور الحياة العادية.
- الارتباط بالمجتمع فالجماعة كلها تكون فى عقل الفيلسوف وضميره والسمو عن المجتمع والعلو عنه.
- الحوار مع الذات ومع الآخرين.
- لا تزعم لنفسها أن المعرفة الفلسفية تعبر تعبيرا نهائيا عن الحقيقة.

- لا تقف عن حد جمع بعض المعارف الفلسفية وإنما هى ترمى دائما إلى تعمق البحث الفلسفى.
- النزعة التأملية التى ينعكس فيها الفكر على ذاته لكي يسبر أغوار إمكانته.
- روح كلية تخلع على تجربتها طابعا كليا يتضمن عناصر وجدانية وعقلانية ودينية وأخلاقية وفنية فالإنسان إنسان متكامل (عقل قلب وجدان وسلوك).
- النقد والاستناد إلى استدلالات عقلية صارمة.
- الشجاعة فى إبداء الرأى.
- البعد عن الكذب والتضليل.
- تعيد تكوين العالم لحسابها الخاص وتقيم لنفسها أنظمة جديدة من القيم والمعايير.
- عدم التعصب.
- عدم الاستبداد بالرأى.
- الاعتراف بقيمة الإنسان فى الكون.

(٥) يستدعى الأمر فى سبيل تكوين الروح الفلسفية أن يكون لدارس الفلسفة موقف معين من المحتوى التعليمى الفلسفى وموقف معين من المجتمع وموقف معين من الذات الفلسفية وهذا ما يشكل فى مجموعه البحث عن دور التربية الفلسفية والواجبات المفروضة منها حيال تكوين الروح الفلسفية لدى الطلاب فى المرحلة الثانوية.

الواجبات المفروضة من التربية الفلسفية على الطالبة المعلمة حيال عملية تكوين الروح الفلسفية:-

(أ) - الموقف من المحتوى التعليمي الفلسفي:

القول يكون الروح الفلسفية وليدة لعملية المعرفة الفلسفية يفرض مناخا يتم فيه هذا التعليم ويجب على الطالبة المعلمة أن تعي هذا المناخ جيداء فغير مجد فى تكوين الروح الفلسفية مجرد ترديد الطالب لكلام أفلاطون أو يكارت أو غيرهما من الفلاسفة، فهو سرعان ما يترك كل فيلسوف وشأنه بمجرد أن يفرغ من أعمال الامتحان، وغير مجد فى تكوين الروح الفلسفية أن نقصر الاهتمام فى العملية التعليمية على العمليات والمهارات العقلية المرتبطة بالمحتوى التعليمى من شك وتحليل وبحث عن الافتراضات الأولى وتركيب وتقويم [١٩] فالمران والتدريب العقليين وإن كانا يحدثان إثراء فكريا هائلا ومرونة عقلية كبيرة، حيث يتعلم الطالب طرح المشكلات الفلسفية طرحا سليما والنقاش فيها والأخذ فى الاعتبار بمختلف الإمكانات والحلول، إلا أن المران والتدريب العقليين لن يبتعدا كثيرا عن حدود الفصل الدراسى، والطالب يحتاج إضافة عليهما فى عملية تكوين الروح الفلسفية إلى مهارات وقدرات أخرى قد لا تكون فى مجال بحث الفيلسوف [٢٠] فالطلاب لابد أن ينهمكون فى أعمال ونشاطات لا يكون الهدف منها مجرد اختيار الامتحان فقط، وعلى هذا فالروح الفلسفية عملية تكوينها تحتاج إلى ما هو أكثر من مجرد المعرفة الفلسفية وتحتاج إلى ما هو أكثر من مجرد المران والتدريب العقليين.

إن المعرفة الفلسفية وإن المران والتدريب العقليين كشرطين أوليين

لعملية تكوين الروح الفلسفية ينبغى أن يتما فى إطار أبعد منهما وهو عملية التربية الفلسفية، وهى عملية لا تجعل التدريس غاية فى حد ذاته حيث يخاطب عقل الطالب وذاكرته بمعزل عن الذات الإنسانية بما تضمه من قيم ومعتقدات واتجاهات وأخلاقيات، فنحن نحتاج فى عملية التربية الفلسفية إلى عمل العقل بكل ما يعنى من تفسير وتحليل وتركيب وإثباتات وبراهين جنبا إلى جنب مع عمل المشاعر والقلب، فالعقلانية المشاعرية أمر مهم فى التربية الفلسفية وفى تكوين الروح الفلسفية. والتدريس من هذا المنطلق وإن كان لا يمكنه إغفال معنى الفلسفة وأهميتها، إلا أنه يعطى الصدارة فى الاهتمام لتربية الإنسان وتثقيفه فى المجتمع، وقد دفع هذا الأمر الباحثين فى مجال الفلسفة وتعليمها إلى التميز بين الفلسفة بعتبارها[٢١] *Lore* أى دراسة للأفكار كأفكار فى حد ذاتها بهدف إكساب الطلاب مجموعة معينة من المعارف الفلسفية دون النظر إلى إمكانية النفع العلمى من هذه الأفكار ودون النظر إلى مدى قدرة الطالب على أن يقرر بنفسه الحل الفلسفى المناسب له، والتمييز بين الفلسفة باعتبارها *Living* معيشة تهتم بطريقة حياة الطلاب وتتداخل بصورة واضحة مع المعتقدات التى يدينون بها ويتصرفون من منطلقها.

وقد دفع هذا الأمر أيضا إلى التمييز فى مجال الفلسفة وتعليمها بين الفلسفة النظرية التى هى السعى المنهجى المستمر للحقيقة من أجل الحقيقة ذاتها، وبين الفلسفة التطبيقية [٢٢] التى تعنى بالبحث عن الإجابات التى تتطلبها جماعة أو مجتمع معين وذلك كى تجعل الطلاب واعين ومدركين للافتراضات الأولية التى تكون وراء سلوكهم.

وقد أثبتت الأدبيات التى كتبت عن تدريس الفلسفة أن الروح الفلسفية فى عملية تكوينها تظل قرينة للنظرة إلى الفلسفة باعتبارها معيشة وليست باعتبارها أفكارا، كما تظل قرينة فى عملية تكوينها بالفلسفة التطبيقية أكثر من الفلسفة النظرية(٢٣) ومن هذا المنطلق فإن التربية الفلسفية وإن الروح الفلسفية يجانبهما الصواب إذا جعلا الطلاب مسالمين مستلمين لكافة الآراء والنظريات الفلسفية، كما يجانبهما الصواب إذا جعلا الطلاب يضربون صفحا عن الآراء والعواطف الغريبة عنهما(٢٤)، إن النظرة الموضوعية المحايدة لكافة الآراء والنظريات الفلسفية تجعل الطلاب يعتقدون أن البراهين والحجج كلها عقلانية وكلها متساوية فى الأهمية فلا يوجد رأى يكون أفضل من غيره، إن أخطر عمل يقوم به المعلم والطالب هو أن ينتهج النظرة الموضوعية فى تعامله مع الفلسفة وأن يخفيا ذاتهما لمجرد التأييد المستمر للآراء والأفكار الفلسفية، ومن هذا المنطلق فإن الدرس العظيم الذى قد نتعلمه من الفلسفة وهو أن نحيا بدون يقين، إنما هو درس يصبح قليل القيمة مع عملية التربية الفلسفية وعملية تكوين الروح الفلسفية، ومن ثم فلا أذهب مع من يذهبون إلى إمكانية العيش بدون يقين، فالفلسفة وإن كانت تحررنا من الأحكام السابقة والعادات والتقاليد فهى تصل بالمتعلم إلى إمكانية الوصول إلى معارف صحيحة وتفتح له الطريق بعد أن يكون العقل قد تخفف من الأثقال التى تحجب عنه الرؤية الصحيحة(٢٥)، فالفلسفة فى حقيقتها بحث عن الحقيقة وسعى مستمر وراء معرفتها، وعلى هذا فيصبح المطلوب لتكوين الروح الفلسفية: عمل مزدوج، فيهتم المعلم بالمحتوى الفلسفى وهو اهتمام يعكس فى داخله اهتماما بمكونات النشاط الفلسفى أو التفلسف، فيجعل

التدريس بمثابة البحث الناقد فى المحتوى فينتهج المعلم عدة طرق فى تدريسه منها الطريقة التحليلية حيث يقوم بالتفكير والتحليل والتساؤل والبحث عن الافتراضات الأولى والبحث عن البراهين ومناقشتها لبيان مدى مناسبتها للافتراضات، وحيث يقوم المعلم باستخلاص الجوهرى من العرضى، فالتركيز على المحتوى الخبرى أمر له قيمته فى تكوين الروح الفلسفية فهو يتيح للطلاب فرصة التعرض للنماذج الفلسفية عبر العصور المختلفة فيجعلهم على وعى وألفة بطريقة وخصائص التفكير الفلسفى.

والمعلم فى عمله يحاضر عند عرضه للآراء فيزود بالمادة التعليمية ويوجه الطلاب إلى كيفية تعلم هذه المادة، والمعلم يناقش عند تحليله لهذه الآراء، فهو يتخذ الطريقة السقراطية عند محاولته انتزاع الإجابة التى يريدها من طلابه وهو يتخذ الطريقة السوفسطائية فى إقناعهم بما يريده من أفكار، والمعلم فى كل هذا عليه خلق الفرص والمواقف التعليمية التى تجعل الطلاب جزء من نشاط التفلسف والتى تجعل الطلاب ينهمكون فى أعمال ونشاطات لا يكون الهدف منها اجتياز الامتحان فقط، فأى شكل من أشكال الامتحان يركز على تعلم المحتوى يكون مخالفا لروح تدريس الفلسفة وللروح الفلسفية، فيطلب من الطلاب كتابة القصة وأسلوب المقال فى الإجابة وكتابة اليوميات والخبرات اليومية بطريقة فلسفية.

وعلى المعلم أيضا أن يشارك الطلاب فى عملية التعلم فيحفزهم على التفلسف وهو عمل لا ينبغى التهاون فيه لحقيقة أن الفلسفة عمل كل فرد وليست حكرا على العبقرى أو الأكاديمى، وقد حدثنا خبراء تدريس الفلسفة على أهمية حفز الطالب على أن يتفلسف، فتعليم الفلسفة عندهم مثل تعليم

الرياضة أو السباحة[٢٦] لا يتم ما لم يؤد الطالب نشاطا فعليا.

والمعلم حين يحفز طلابه على التفلسف لا يفعل أكثر من أن يجعلهم يرتدون أو ينكصون ذاتيا على أنفسهم، يهتم بعلاقة ما فى النفس من معتقدات وقيم وأخلاق ودين وبالأشياء الأخرى من حيث قيمتها[٢٧].

إن جوهر الروح الفلسفية فعل التفلسف وهو حركة لا سكون يجتمع نتاج الآخرين وتأمل الذات، فنكون حكاما على ما يقدمه الفيلسوف ولا نقبل منه أن يكون وليا علينا، إن فعل التفلسف ينبغى أن يحكمه منهج أو طريقة فهناك مدخل موضوعى من حيث قواعد السير، ومدخل ذاتى نسبة إلى ذات الباحث وشخصيته وليس نسبة إلى الذاتية بمعنى الافتقار إلى سند من برهان أو تبرير عقلى[٢٨] والتفلسف والحفز عليه يمثل هذا الشق الثانى من عمل المعلم المزدوج وهو الشق الذى يتعلق بالمجتمع.

(ب) الموقف من المجتمع:

على المعلم أن يجعل تدريسه بمثابة النشاط الموجه لصنع المعنى لقضايا وأمور الإنسان فى هذا المجتمع وعمل المعلم هنا قد لا تحققه دراسة الفلسفة باعتبارها أفكارا نظرية، ذلك أن الفلسفات المختلفة وإن كانت تعطينا نظرات هامة حول الإمكانات الإنسانية وكيفية تحويلها إلى سلوك، فهى تدع أمر المفاضلة والخيار بينها إلى الإنسان الذى له مطلق الحرية فى أن يختار ما يشاء[٣٠] وقد يختار الطلاب ما يناقض قيم مجتمعه وأخلاقه ومبادئه مما يجعل فى تدريس الفلسفة خطرا كبيرا على مجتمع الطالب.

إن التربية الفلسفية يجانبها الصواب إذا ولدت التناقضات فى عقل

الطالب عن الأمور المرتبطة بالثقافة فى مجتمعه ووظيفة الذات دون أن تزودهم بالتوجيهات والتدريبات اللازمة لهم فى عملية السلوك فى المجتمع فتتركهم بدون أى منظار واضح ينظرون منه للعالم وللذات وبدون أى طريق ظاهر يسلكون فيه(٣١).

إن التربية الفلسفية باعتبارها محاول صنع المعنى لقضايا وأمور الإنسان فى مجتمعه إنما هى تربية تنظر للإنسان وتهتم به باعتباره عقلا وقلبا ومشاعر(٣٢). مشاعر حب ومشاعر سخط، فتصبح الفلسفة بمثابة التحليل النفسانى للطالب أكثر من كونها مجرد تحليل عقلانى، فالعقلانية الموضوعية البعيدة عن الذات إن لم تكن طريقة سيئة فى التعامل مع الفلسفة، فهى لا تمثل أفضل طريق للتعامل، ذلك أننا نستخدم العقل بطريقة سيئة تبعده عن المشاعر، مع أن العقل والقلب والمشاعر يجدان مكانها السليم فى التفكير الفلسفى.

إن أخطر عمل يقوم به معلم الفلسفة هو ذلك الذى يغلق فيه باب التفكير أمام الطلاب مدعيا أن الإجابات الفلسفية لها يقين نهائى مطلق، إن الفلسفة تكلم الإنسان وتطلب منه الحوار والمناقشة لما يقوله ولما يسمعه، وإن الفلسفة تحمل فى داخلها فتنة وإغراء فتطلب من القارئ أن يرجع لذاته ليقرر أسباب قبوله أو رفضه لما يقرأه، وإن التدريس الذى يفوت على الطالب فرصة استكناه أو استدماج المحتوى التعليمى فى الذات الإنسانية بما تتضمنه من قيم ومعتقدات واتجاهات وأخلاقيات، إنما يقلل من فرص تكوين الروح الفلسفية عند الطلاب فتصبح الفلسفة عندهم مجرد جسم من المعلومات بعيد عن السلوك اليومى المعتاد وبعيد عن التوجيه الأخلاقى

للحياة.

وعلى المعلم هنا أن يهتم بتوجيه المناقشة الفلسفية نحو مناطق الحياة التى يكون للعاطفة فيها والوجدان درو هام، وأن يزود بالإشارات والنواحى التى تجعل المادة مرتبطة بالطلاب وذات معنى لديهم، والمعلم بذلك يحقق ما قصده جون ديون عندما قال: إننا فى المواقف التعليمية فى الفلسفة تشغل بخبرات اجتماعية أخلاقية، معرفية(٣٣)، ومن هذا المنطلق فإن الاقتصار على الطريقة التحليلية مع كانط فى تأكيده على المبادئ باعتبارها جوهر التفكير الأخلاقى، أمر لا ينبغى الوقوف عند حده، ذلك أننا نغفل نقطة هامة أخرى لا تقل أهمية عن نقطة وضوح المبادئ وهى الاستجابة الأخلاقية لموقف معين، ومن هذا المنطلق أيضا فإن الفحص العقلى الناقد فى المسائل والنظريات الفلسفى، لابد أن يصاحبه فحص عقلانى ناقد آخر ولكن على مستوى السلوك عند استجابته للمواقف الاجتماعية الأخلاقية التى تعد فى جوهرها تطبيقا فعليا لمبادئ الفلسفة(٣٤)، فذلك أمر له ضرورته وله قيمته فالفشل فى تنمية وإقامة القدرات الناقدة فى هذه المسائل الاجتماعية والأخلاقية إنما هو فشل يفوق ذلك الموجود فى تنمية وإقامة القدرات الناقدة فى المسائل النظرية، إن الفلسفة بهذا المعنى تصبح بمثابة القوة التنظيمية لحياة الأفراد فى مجتمعهم، وهذا لن يتم ما لم يعرف الطلاب التصورات والمبادئ الفلسفية التى يقوم عليها مجتمعهم.

إن الفلسفة تحتم الرجوع إلى الذات كمحك لقبول أو رفض الأفكار والنظريات الفلسفية، فيكون المحتوى التعليمى التاريخى الأساس الذى يستوجب أمرا آخر هو مبادئ المجتمع وتصوراته واعتقاداته باعتبارها

المحك الرئيسي لقبول الآراء الفلسفية أو رفضها.

وقد لا تجد هذه النظرة قبولا من بعض المشتغلين بالفلسفة بدعوى أن هذا الاتجاه يضر بالفلسفة[٣٥]، لأنه يجعل للبحث والنظر فى حقائق الموجودات غاية واحدة هى تأييد عقائد المجتمع وتصوراته وهى عقائد وتصورات، فضلا عن كثرتها فى مجتمعنا المصرى، فهى تفتقد الفلسفة الواضحة لها فى هذه الفترة التى تعيشها، ولكنى لا أزال أركز على هذا الاتجاه حرصا فى تلافى الأثر السيئ الذى قد يتركه تدريس الفلسفة، وهو اعتناق الطالب لأفكار وسلوكيات يكون فيها خطر على مبادئ وقيم واعتقادات مجتمعهم خاصة إذا كان المجتمع - خاصة المجتمع المصرى - يفتح أبوابه للمتغيرات الثقافية التى تثير الفوضى والاختلاط فى نفوس الأفراد عند استجابتهم للمبادئ الرئيسية، وأننى لا أزال أركز على هذا الاتجاه شريطة الرجوع إلى مبادئ الدين وشريطة التسلح الصقل الإسلامى الذى يتحقق بالاحتكاك بأساليب القرآن الكريم، الأمر الذى يجعل الفلسفة هنا تثرى معيشتنا وخبراتنا وتجعلنا أكثر وعيا، وفى هذا المقام أستعير قول ديكات لأوضح مقصدى السابق بأن الفلسفة ألزم لإصلاح أخلاقنا وهداية سلوكنا فى الحياة من استعمال عيوننا لهداية خطواتنا[٣٦]، شريطة أن يتم التفلسف فى إطار حدود الدين فالفلسفة بها من القصور والمزالق مايمكن أن يؤدى بالدارسين إلى الانحراف فى تفكيرهم وينأى بهم عن طريق الصواب فضلا عن ما تتضمنه من مفاهيم تتعارض مع الأصول العقائدية، ويحضرنى هنا قول لرشدى فكار[٣٧]، يقول فيه إن فى قضية التعامل مع المذاهب التى ترد إلينا من حضارات أخرى معاصره أفضل التعامل على مستوى العمق،

ولا أخش مطلقا من تعامل عمقى مع مذهب وإنما المجازفة هى على القشور بمعنى أن من يستطيع أن يكون ذا عمق فى حضارته ومرتبطا بأرضيته ويتعامل فى نفس الوقت بعمق مع إطار المذهب المعاصر، لابد وأن النتائج تكون لصالح تأصيل عمقه هو لا عمق المذاهب الغربية.

فالفلسفة بهذا المعنى تصبح دراسة ليست منعزلة عن حياة الطلاب وليست بعيدة ع التأثير فيها، ومن هذا المنطلق فإن المحتوى التعليمى والمهارات الفلسفية، والقدرات الناقدة، فى المحتوى لا يمكن اعتبارهما الغاية الأولى والأخيرة ومن تدريس الفلسفة، ذلك أنها على قيمتها تظل مجرد أدوات لخدمة هدف رئيسي آخر هو تعليم طريقة حياة ووجهة نظر مجتمعنا المصرى وهى طريقة تنطلق فى أساسها من الدين، نعم إن الحياة لها أوجه غير معرفية مما يجعل تأثير العلاقة العلية للمعلومات العقلية تأثيرا جزئيا على السلوك، ولكن هذا كله لا يمنع الاهتمام بتعليم طريقة حياة مجتمعنا المصرى خاصة كما ذكرت من قبل إذا كان المجتمع يفتح أبوابه للمتغيرات الثقافية التى تثير الفوضى والاختلاط فى نفوس الطلاب عند استجابتهم للمبادئ الرئيسية، وقد حدثنا بعض خبراء تدريس الفلسفة فى هذا المقام عن الأسلوب العدائى(٣٨) كأسلوب مقبول فى صنع الفلسفة وصنع التفلسف وهو أسلوب ينمو ويقوم مع الدراسة التاريخية التى تعد وسيله له وهو أسلوب له قيمته مع حقيقة أن البحث الفلسفى يكون بحثا تافها لا طائل منه إذا كان العقل مسالما مستسلما مع كل الآراء.

وقد حدثنا الكندى(٣٩)، من قبل عن أهمية الشجار فى عملية كسب المعرفة فيقيم الدارس مواجهة بينه وبين الموضوع المدروس تمثل مرحلة

معاناة يكون فيها الباحث فى حالة تنقل بين النفى والإثبات، أى أن الباحث يكون فى حالة أخذ ورد مع الموضوع وهى حالة شجر بينه وبين نفسه.

ومما يؤكد أهمية الأسلوب العدائىفى تدريس الفلسفة التمييز(٤٠) بين فلسفات تنتمى إلى نفس الثقافة وأخرى تنتمى إلى ثقافات مختلفة، والنوع الأول يمكنه أن يتحاور بعضه مع البعض بسبب وحدة الإطار العام، أما المشكلة الحقيقية فهى تلك التى تثيرها حالة فلسفات تنتمى إلى ثقافات مختلفة، فالتحاور فى هذه الحالة غير ممكن وغير مشروع لأن شرط الحوار هو الاتفاق الضمنى على الأساسيات وهو ما لا يمكن أن يتوافر بين ثقافتنا الإسلامية والثقافات الغربية، فيغدو الأمر ليس أمر حوار ولكن أمر عداء لا يمنعنا من أن نأخذ من هذه الثقافات ما يتفق مع مبادئنا وأن نرفض ما يتعارض منها.

وعلى هذا فالمطلوب لتكوين الروح الفلسفية خلق حالة الشجار فى النفس الإنسانية عند الطلاب، فالفلسفة والتفلسف يتطلبان حضور الشخص المضطرب الذى إن لم يوجد لم يتعلم شيئا منهما، وفى الحالة لن يقف الطالب موقف المتفرج القانع بمنطق التبعية الفكرية ولكنه يسترشد بتعاليم المفكرين الكبار وينقد ويتفلسف ويساعده المعلم ليصل فى النهاية إلى الاتجاه الذى يريد أن يسير عليه فى حياته واتجاه مجتمعنا المصرى، اتجاه الدين.

إن الروح الفلسفية فى حال تكوينها بالمعنى السابق تحتاج إلى وعى وعمق بمبادئ وأخلاقيات المجتمع وثقافته ليعيها الطالب أولا وليقدر حجم المسئولية التى ستوكل إليه حيال المحافظة على تلك المبادئ والأخلاقيات ثانيا.

وعلى هذا كله، يصبح المطلوب لتكوين الروح الفلسفية عند الطالب ألا نقصر السؤال عن الماهية والوجود فى الفلسفة الوجودية(٤١) ولكن فضلا عن ذلك الطالب السؤال الآتى: هل مجتمعنا المصرى يضع الوجود قبل الماهية، أم الماهية قبل الوجود؟ وأن نسأل الطالب أن يوضح سلوكه فى الحالين.. حال الماهية قبل الوجود وحال الوجود قبل الماهية، ونسأله أن يوضح أسلوب اختياره فى جعل الماهية قبل الوجود أو فى جعل الوجود قبل الماهية، وأن نسأل الطالب عن أهمية الوجود الفردى فى القرآن الكريم وأن نسأله هل حرية الموجود الفردى تستدعى التمرد على سيطرة المجتمع كما قال سارتر بذلك، كما يصبح من المهم أن نسأل الطالب أسئلة تتعلق بمعنى الإلزام ومعنى الأخلاق وأن نسأله أن يوضح أسباب قبوله أو رفضه لمذهب الاجتماعيين وأصحاب الحاسة الخلقية كمصدر للإلزام، كما يصبح من المهم أن نسأل الطالب عن معنى الإلزام فى القرآن الكريم، وعن ما يقبله الطالب أو يرفضه من المصادر السابقة للإلزام مبررا قوله بالأسباب المؤيدة لذلك، كما يصبح من المهم أن نسأل الطالب عن معنى كلمات مثل الشك واليقين وأن يوضح سلوكه فى حال الشك المطلق واليقين المطلق كما نسأله ما الذى يريده مجتمعنا المصرى فى تلك الفترة هل هو شك مطلق ويقين مطلق أم ماذا؟ وأن نسأله عن موقف الدين من مشكلة الشك واليقين كما يصبح من المهم أن نسأل الطالب رأيه فى رأى السفسطائيين من أن الحواس وسيلة المعرفة وليس العقل، وأن نسأله أن يحدد وسيلة اكتساب المعرفة كما حددها القرآن الكريم وأن يجمع الآيات التى تؤكد دور الحس ودور العقل ودور الخبر المنزل فى المعرفة، كما يصبح من المهم أيضا أن نسأل الطالب رأيه

فى رأى بروتاعوراس الذى قال فيه: لا أستطيع أن أعلم إن كانت الآلهة موجودة أو غير موجودة وأن أمورا كثيرة تعوق هذا العلم وهذه المعرفة، وأن نسأل الطالب رأيه فى أن يستدل من الطبيعة بمظاهرها المختلفة ما يؤكد وجود الله عز وجل، كما يصبح من المهم أن نسأل الطالب رأيه فى قول بروتاغوراس أن الإنسان مقياس كل شىء وأن يحدد مجموعة النتائج التى تلزم عن هذه القضية فى المجال الأخلاقى والمعرفى، كما يصبح من المهم أن نسأل الطالب عن محددات السلوك الأخلاقى فى الإسلام، وأن نسأله رأيه فى قول جهم بن صفوان أن الإنسان لا يقدر على شىء ولا يوصف بالاستطاعة وإنما هو مجبور فى كل أفعاله لا قدرة ولا إرادة له وأن يوضح النتائج التى تلز عن هذه القضية بالنسبة إلى الإنسان وإلى الله عز وجل وأن يحدد الطالب معنى الاستطاعة ومعنى الأسباب فى القرآن الكريم.

كما يصبح من المهم أن نسأل الطالب رأيه ورأى الدين الإسلامى فى الاعتزال وربط التصوف بقطع العلاقات بالأغيار وحرمان الإنسان من لذات الحياة المباحة، كما يصبح من المهم أن يوجه المعلم طلابه إلى الدرس الذى يمكن أن نستفيده من الصوفية وهو التحرر من عبودية المادة والتحرر من تلوث مقاصد أفعالنا لتصبح الإرادة تصميما واعيا على أداء الأعمال التى فرضها الله تعالى فى شريعته، وهى العلم والعمل مع على أن يكونا خالصين لوجه الله تعالى وليس من أجل مكاسب دنيوية فى المقام الأول والأخير، كما يصبح على المعلم أن يوجه طلابه إلى التصوف الإسلامى وليس التصوف الفلسفى، وكلنا يعلم فى هذا المقام أن التصوف قسمين: قسم مسلم بحت: يوضح علاقة الفعل الإنسانى بالفعل الإلهى ويحفز على الزهد فى الدنيا

ويحفز على العمل فيها بالعلم الذى يقيم الأرض ويعمرها ويجعل الإنسان خليفة لله عز وجل، وقسم فلسفى التمس تدعيم آرائه من الثقافات المختلفة فابتعد عن روح الإسلام.

كما يصبح من المهم أيضا أن يحفز المعلم الطالب على الشك فيما أورده الغزالى نفسه من حديث عن الشك فيسأل الطالب رأيه فى مدى مناسبة طريقة الغزالى لهدف الشك عنده وهو الهدف الذى أراد به الغزالى - كما أوضح الكتاب - أن يتساءل: لماذا يقبل أبناء النصارى واليهود والمسلمين دين آبائهم على أنه مسلمات يقينية لا يمكن الشك فيها دون أن يقبلوها على أساس من البرهان العقلى؟ فعلى المعلم أن يسأل الطالب رأيه فى مدى توفيق الغزالى فى طريقته التى اتبعها فى إجابته عن السؤال السابق؟ وأن يسأل الطالب رأيه فى مدى إمكان الوصول إلى اليقين الدينى بطريق العقل أم لا؟ وأن يجمع من الكون بمظاهره المختلفة الأدلة العقلية التى يستدل بها على وجود الله عز وجل، وعلى المعلم أن يجعل الطالب يشك فى مقولتى الغزالى، ديكارت بأنه لا يقين فى المعرفة الحسية وأن الحواس خداعة ومن الحكمة أن لا تطمئن كل الاطمئنان إلى ما خدعونا ولو مرة واحدة، وعلى المعلم أن يحذر طلابه من سرعة الظن بأن الغزالى وديكارت قد أصابا الحق حين تشككا فى صدق الحواس، وعلى المعلم أن يسأل الطلاب السبب فى شك الفيلسوفين وهو سبب يرجع إلى خطأ فى الإدراك الحسي وعلى المعلم أن يسأل الطالب رأيه فى دور الحواس فى المعرفة وأن يسترشد فى سبيل تكوين هذا الرأى بالآيات القرآنية التى تدعونا إلى النظر بالحواس المختلفة وإلى قيمه المعرفة الحسية فى اكتساب المعرفة.

هذه أسئلة من كثير يمكن بها خلق الروح الفلسفية لدى الطلاب.

(جـ) الموقف من الذات:

١- استماع أكثر قبل الكلام:

يعتبر الاستماع[٤٣] أكثر الوظائف اللغوية استخداما فى الحياة حتى قبل اختراع المذياع والتلفاز، فالسمع أبو الملكات اللسانية كما يرى ابن خلدون، وقد عرف شاين وجروس مهارة الاستماع على أنها إجراء فاعل يقوم على نشاط من التفسير ومحاولة ربط الأحداث المناسبة مع المفاهيم والظواهر، وهو إجراء داخلى يحاول الفرد من خلاله فهم اللغة المنطوقة، وقد أشار برونوفست إلى وجود مجموعة من القدرات ذات العلاقة بتدريس مهارة الاستماع عند الطلاب وهى القدرة على الاستماع إلى الأفكار الرئيسية- القدرة على تحليل وتطبيق معانى الكلمات التى استخدمها المتحدث والقدرة على تسجيل الملاحظات أثناء الاستماع، القدرة على تمييز أغراض المتحدث وخطته التنظيمية - القادرة على وزن وتقويم أفكار المتحدث - القدرة على التمييز بين الاستخدامات العاطفية والعقلية للغة - القدرة على متابعة المتحدث للوصول إلى استنتاجاته - القدرة على تأجيل الحكم إلى حين وصول المتحدث إلى الخاتمة.

ولقد أثبتت الدراسات أن الاستماع فن ذو مهارات كثيرة وأنه عملية معقدة تحتاج إلى تدريب وعناية فالاستماع لا ينمو لدى الإنسان بطريقة تلقائية لمجرد أن له أذنين ولكنه يحتاج إلى اهتمام كبير يتناسب مع الأهمية العظيمة التى أعطاها الله تعالى فى الإنسان، وقد صور أحد الكتاب هذه

الأهمية فى الاستخدام قائلا إن الإنسان المثقف العادى يستمع إلى ما يوازى كتابا كل يوم.

هذا وتستطيع الطالبة المعلمة تنمية مهارة الاستماع عند الطلاب عن طريق القيام بالنشاطات الآتية:

- عند قيام أحد الطلاب بتقديم عرض عن شخصية فلسفية معينة يطلب من الطلاب تدوين أهم الأفكار التى وردت فى العرض.

- تكليف الطالبة المعلمة بعض الطلاب بالاستماع إلى أشرطة تسجيل معينة ويدون الطلاب أهم الأفكار التى وردت بالشريط.

- تكليف الطالبة المعلمة بعض الطلاب بمشاهدة التلفاز والاستماع إلى الأخبار والبرامج الإذاعية (قال الفيلسوف) ويطلب منهم تدوين موجز لأهم ما تم الاستماع إليه.

إن الإصغاء والاستماع ضروريين لتكوين الروح الفلسفية، ويكون الإصغاء فضلا عما سبق إصغاء للتاريخ الفلسفى فيتمرس الطالب بحكمة الإنسان، طوال عصوره ويصبح قادرا للتجديد فيها فى ضوء ثقافة عصره واهتماماته.

٢- الدهشة:

وهى من العوامل المؤيدة والباعثة لتكوين الروح الفلسفية، فالعقلية الفلسفية ما هى إلا مقدرة الإنسان على الاندهاش من الأحداث المعتادة والأشياء اليومية وأن يتخذ موضوعا للدراسة عنده من أعم الأمور وأكثرها اعتيادا على السواء[٤٤]، ويرى أرسطو أن التعجب هو الذى يدفع الناس إلى

التفلسف فهم يدهشون من الأشياء الغريبة التى تصادفهم، الأمر الذى يدفعهم إلى المعرفة، فحين يندهش الفرد فإنه يعنى أنه يحس بجهله، وهكذا فالحياة الواعية للإنسان تبدأ بالدهشة التى تعنى اليقظة، ويمكن للطالبة المعلمة أن تعود طلابها على الدهشة من الأحداث المعتادة والأشياء اليومية، فلا يقبلون آراء الصحف وإعلانات التليفزيون على أنها مسلمات لا يأتيها الباطل من بين يديها أو خلفها، كما يمكن للطالبة المعلمة أن تجعل الطلاب يميزن بين دهشة الفنان والعالم وهى دهشة تنطلق من ظاهرة جزئية أو منظر خاص، ودهشة الفيلسوف التى هى دهشة تنطلق من الوجود كله وخالق هذا الوجود والحياة نفسها وغيرها من موضوعات كلية.

٣- الشك:

ويمثل الشك عاملا آخر من عوامل الروح الفلسفية، فبعد أن يشبع الطالب اندهاشه وتعجبه من معرفة الأشياء أو بما قاله الفلاسفة، ينشأ عنده الشك من تضارب الآراء أو فيما علمه هو نفسه، لأن المعارف التى تتجمع لديه إذا فحصها ونقدها يتبدد معظمها أو يتهافت كلها وعندئذ ستولى عليه الشك، ولذلك فإن الشك ملازم للمعرفة ولاحق لها وفى الشك إحياء للمعرفة نفسها(٤٥)، والشك الذى ينبع عنه الروح الفلسفية هو الذى نتخلص منه باليقين وعندئذ يكون الشك بمثابة حذر ونقد وتمحيص ونفاذ إلى بواطن الأمور تؤدى إلى تمييز الثابت من المتغير والحقيقى من الباطل، وفى هذا يقول الإمام الغزالى: الشكوك هى الموصلة إلى الحقائق فمن لم يشك لم ينظر ومن لم ينظر لم يبصر، ومن لم يبصر بقى فى العمى والضلال، ويمكن للطالبة المعلمة أن تجعل طلابها يشكوا فى آراء الفلاسفة وآراء الإذاعة والأحداث

الجارية وأن يصلوا إلى اليقين من وراء شهم هذا.

٤- التحلى بالشجاعة الفكرية والتحلى بقيمة النقد الذاتى وعدم التعصب وعدم الاستبداد بالرأى.

تلك نقاط ضرورية يجب أن تعيها الطالبة المعلمة لتخلق الروح الفلسفية لدى الطلاب فى المرحلة الثانوية.

مراجع الدراسة وهوامشها:

(١) زكريا إبراهيم: مشكلة الفلسفة، مكتبة مصر، القاهرة ١٩٧١.

(٢) سعيد إسماعيل على: هموم التعليم المصرى: طلابنا بين التفلسف وتعليم الفلسفة - بدون ذكر اسم الناشر الطبعة الأولى ١٩٨٩ ص ٢٩٨.

(٣) انظر فى ذلك:

أ- عزت قرنى: مستقبل فى مصر - عالم الكتب القاهرة ١٩٩٥ ص ٦.

(ب) Nybergg, David: The inevitabitity of Holding philosophical Beliefs, Meta phil. Journal Vol 5, NI-1974.

(جـ) Covell, Marica: Philosophy as pasychoonalysis, Meta phil. Journal Vol B - N2 - P 2/0 0 1975.

(٤) مجمع اللغة العربية: المعجم الفلسفى - الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ١٩٧٩ ص ٩٣.

(٥) جميل صليبا: المعجم الفلسفى - دار الكتاب اللبنانى ١٩٧٩ - ص ٦٢٣.

(٦) جميل صليبا المرجع السابق.

(٧) انظر فى ذلك: صلاح قنصوه: فلسفة العلم دار الثقافة للطباعة النشر - القاهرة ١٩٨١. وقد ضع تعريفا للفاعلية فقال: الفاعلية تعنى النشاط فالفاعل ماله قدرة على الفعل، والفاعلية وصف لكل ما هو فاعل له قدرة على الفعل، ونفضل هنا كلمة الفاعلية على كلمة النشاط.

(٨) صورة الفكر تعنى دراسة للمنهج، انظر فى ذلك هيجل: موسوعة العلوم الفلسفية.

(٩) محمود زيدان: المرجع السابق.

(١١) عالم الفكر ص ١٩٦.

(١٢) زكريا إبراهيم: مشكلة الفلسفة، مرجع سابق ص ١٠٠.

(13) Annis. Flinda, and other: Philosophy and Liberal education, Meta phil, Journal 1979 - Nol 10 - NI, P 82.

(١٤) صلاح قنصوه: فلسفة العلم - مرجع سابق.

(١٥) زكريا إبراهيم: مشكلة الفلسفة، مرجع سابق.

(١٦) سعيد إسماعيل على: تدريس المواد الفلسفية عالم الكتب - القاهرة ١٩٧٢ ص ٤٠.

(١٧) زكريا إبراهيم: مشكلة الفلسفة، مرجع سابق ص ١٠٠.

(١٨) زكريا إبراهيم: المرجع السابق.

(19) Goldman, Michael: Institutional obstacles to the teaching philosophy, Meta phil. Journal 1975 - Vol b - N3 - p75.

(20) Baumgatten, Elias: The ethical and social responsibilities of phil, teacher, Meta phil. Journal 1980 - Vol 11 - N2 - p182.

(21) Jelinek, James John: phil. and student's concepts of self: Improving college and university teaching journal 1980.

(22) Stevenson, Leslis: A pplied phil, Meta phil. Journal Vol 1 1970.

(23) Stevenson, Leslis: op cit.

(24) West, David: A new medium for teaching phil. Meta phil. Journal Vol 3 P 310 1972.

(٢٥) محمود حمدى زقزوق - تمهيد الفلسفة، دار المعارف ١٩٩٢ ص ٢٩.

(26) Lackey. P. Dauglas: the historical vs. the problems approach to introduction to phil. Meta phil. Journal 1974 - Vol 5 - p1 18.

(27) Montefiore, Alan: the Neutrality of phil, and of its teaching, teaching phil. Journal 1978.

(٢٨) عزت قرنى: مستقبل الفلسفة فى مصر ، مرجع سابق.

(29) West, David: op cit.

(30) Govunlock, James: the moral value of philosophic education, teaching phil. Journal 1980 P. 37.

(31) Adms, E. M,: philosophical education as cultural criticism, teaching phil, Journal 1980.

(32) Covell, Marica: Phil. as pasychoonalysis, Meta phil. Journal 1975.

(33) Noten J. slephen: Awhiteheadian Model for teaching introductary phil, Meta phil. Journal 1976 Vol 7 - P 102.

(34) Goldman, Michael: op cit.

(٣٥) عبد اللطيف محمد العبد: أضواء على الفلسفة العامة - الطبعة الأولى - دار الثقافة العربية القاهرة ١٩٨٦ ص ٤٥.

(٣٦) محمود حمدى زقزوق – تمهيد الفلسفة – مرجع سابق ص ٢٨.

(٣٧) رشدى فكار قضايا العصر – مقال منشور فى جريدة الأهرام المصرية بتاريخ ٧/ ٤/١٩٧٨ .

(38) Jaggar, Alison: Philosophy as a profession, Meta phil. Journal 1976 Vol 6 - P 100 - 1995.

(٣٩) فوقية حسين محمود – مقالات فى أصالة الفكر المسلم – دار الفكر العربى ١٩٧٦ .

(٤٠) عزت قرنى: مستقبل الفلسفة فى مصر – مرجع سابق.

(٤١) اعتمدت الباحثة فى هذه النقاط على كتاب الفلسفة المقرر حاليا على الطلاب فى المرحلة الثانوية: سماح رافع وآخر : الفلسفة ومشكلات الإنسان – وزارة التربية والتعليم ١٩٩٥ – ١٩٩٦.

(٤٢) فوقية حسين محمود – مدخل إلى الفكر الإسلامى، بدون اسم الناشر ١٩٨٣.

(٤٣) سعاد محمد فتحى محمود – عملية الاتصال ومهارة الاتصال الجيد – مبادئ التدريس ومهارته إعداد أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج بكلية البنات ١٩٩١.

(٤٤) محمود حمدى زقزوق – تمهيد الفلسفة – مرجع سابق ص ١٩.

(٤٥) محمود حمدى زقزوق المرجع السابق.


القسم الثانى
تدريس الفلسفة للأطفال

تدريس الفلسفة للأطفال

*** *** *** ***

يمــر الإنسان فى حياته بسلسلة من التغيرات النمائية منذ الميلاد حتى النضــج حيث يشير مصطلح النمر إلى مجموعة التغيرات الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية التى تحدث مع تقدم الأفراد من الطفولة إلى الرشد.

وتعد مرحلة الطفولة من أهم مراحل نمو الإنسان.. فما يتلقاه الطفل فى السـنوات الأولــى من حياته يترك أكبر الأثر فى تكوين شخصيته وأنماط سـلوكه وعاداتــه التى تصاحبه فى كل مراحل حياته التالية، ولقد أجمعت مـدارس علم النفس مع اختلافها على ضرورة الاهتمام بالطفولة وضرورة فهم المربين للخبرات الأولى التى يكتسبها الفرد فى مراحل طفولته لأهميتها فى مساعدته على النمو وتكوين شخصيته.

ومــن هــذا المـنطلق فقد حظيت الطفولة باهتمام جميع الشعوب مع اختلاف فلسفاتها، وقد حفزنا هذا الاهتمام لإجراء هذه الدراسة النظرية آملين أن تقدم مزيدا من تعميق الفهم وتأصيل الوعى بعالم الطفولة وأساليب رعاية الأطفال وتوجيههم بهدف بناء الإنسان بناءا سويا سليما.

أهمية الدراسة والحاجة إليها:-

تــتحدد أهمــية هذه الدراسة وتظهر الحاجة إليها فى ضوء الاعتبارين الآتيين:-

ا- اعتبار علمى:

تنــتمى هــذه الدراســة إلى ميدان المناهج الذى، من أهم وظائفه تقديم

أشكال معينة من التفكير والمعلومات يعتقد أنها هامة وضرورية لنمو الطلاب فى مختلف مراحل التعليم.

ولما كانت وجهات النظر تتعدد حول كلمة التفكير وحول تعليم المعلومات اللازمة لتربية الأفراد، فإن استقراء وضع مدارسنا المصرية بالنسبة للنقطتين السابقتين يبين أننا نأخذ بنموذج العلم *Discipline Model* كنسق لتنمية التفكير وتأخذ بمنهج المادة كأساس لتعليم المعلومات.

ويقوم نموذج العلم كنسق على افتراض رئيسى مؤداه أن تعليم التفكير يعنى تعليم الطلاب المواد الدراسية المختلفة، فكل الدروس فى مختلف المواد الدراسية هى دروس فى التفكير، وكل المواد يتساوى إسهامها فى تنمية التفكير، وتتحدد مسئولية المدرسة فى تعليم أشكال متنوعة من التفكير تضمها المواد الدراسية المختلفة، ويرى رايل وهيرست *Ryle , Hirst* وهما ممن يقولون بهذا النموذج أن المعرفة النظرية بالمواد الدراسية المختلفة هى معرفة من شأنها أن ترتبط بسلوك الدارس فتؤدى به إلى تشكيل معنى معين للحياة وتؤدى به إلى السلوك وفقا لمقتضيات ذلك النهج وذلك المعنى من التفكير.

وفى الحق أن الرؤية النظرية الناقدة لنموذج العلم كنسق، تفصح عن عدم ارتباط وثيق بين هذا النموذج للتفكير وبين حدوث التفكير بالفعل فى سلوك الدارسين، فالتفكير هو واحد من الأشياء التى لا يمكن أن يتعلمها الفرد ما لم يقم بها بالفعل وهو أمر قد لا يتيسر وجوده فى هذا النموذج وليس أدل على ذلك من النظرة التحليلية لمواقع طلابنا اليومى المعاش، هذا فضلا عن افتقاد نموذج العلم للخط الفكرى الواضح الذى ترتبط فيه

خبرات التعلم فى شتى المواد الدراسية بعضها ببعض، فوجود هذا النموذج فى برنامج الدراسة المجزأ المنفصل يُحدث التفكك فى الخبرة فلا يعين على شمول الخبرة أو وحدتها ولا يعين على تكوين المعنى الحياتى الضرورى لحياة الإنسان.

ولا يأتى الاهتمام بالمعنى الحياتى الضرورى لحياة الإنسان من مجرد الاهتمام بالنمو العقلى وحده أو الاهتمام بالمهارات العقلية وحدها.. فهما على قيمتهما يظلان مجرد أدوات يقل إسهامها فى تكوين المعنى والحصول عليه، ويقل إسهامها فى التوحيد بين المظاهر الشخصية الثلاثة – المعرفة – الوجدان – الممارسة، فضلا عن أن فى استخدام التصنيفات المعرفية السلوكية المحددة خضوعا لفوضى منطقية تبيح خلط معيار العقل بالدلائل التى تعبر عنه.. كما لو كنا نخلط الآلام بالتعبير عنها.. أو كما كنا نشتق الكلمات من الأصوات.. وقد أدت استراتيجية الأهداف السلوكية المحددة إلى اهتمام المربيين بالمهام أو الأهداف التفصيلية الجزئية التى تقبل الملاحظة والقياس باعتبارها ما يجب أن يحظى بكل العناية، وكان ذلك كله على حساب الأهداف العظمى والغايات الكبيرة أن معنى الحياة ومغزاها وهدفها العظيم عند الإنسان لا يكون إلا فى المستويات العليا من الحقيقة والتى لا يمكن اختزالها إلى قوانين المستويات الدنيا.

إن تكوين المعنى يتطلب الاهتمام بحياة العقل جنبا إلى جنب مع حياة الشعور والضمير والوجدان والسلوك، وإذا كان علينا أن نعلم أن الموقف الإنسانى مثله مثل الموجود الإنسانى يكون مهددا دائما بالقوى المختلفة التى قد تحجب المعنى أو تهدمه نتيجة الآثار الجانبية للحضارة الصناعية الحديثة،

فهذا يضاعف من المسئولية الملقاة على رجل المناهج عند محاولته الاهتمام بالمعنى فى مناهجه وهذا أيضا يجعلنا نرحب بكل دراسة تسعى إلى دفع الطلاب في شتى المراحل التعليمية إلى إيجاد المعنى فى حياتهم.

وتحاول هذه الدراسة أن تجعل الطفل يدرك المعنى لكافة الخبرات الحياتية التى يمر بها فهى تعرض لأحد الأساليب التربوية التى تساعد فى التغلب على الصعوبات الموجودة فى نموذج العلم كنسق لتنمية التفكير، وتقوم هذه الدراسة على النظر إلى الفلسفة باعتبارها المجال الذى يوحد ويربط بين شتى الخبرات المتباينة الموجودة فى منهج المادة مما يعين على تكوين النظرة الكلية وتكوين المعنى الحياتى لكافة الخبرات الإنسانية.

ولا يخفى هنا الدور الذى تقوم به الفلسفة فى صنع المعنى، فهى اتجاه معين فى البحث ينشد المعنى وراء حدود المعارف المختلفة، وهى رغم بعدها عن تحقيق مطلب التحقق المباشر لقضاياها، إلا أنها أقرب وألصق بالفعل الإنسانى المباشر.. فالعلاقة وثيقة بين الفلسفة والوجود البشرى، فالإنسان هو الكائن الحى الذى يشعر أن وجوده أحجية تتحداه وتدعوه إلى إماطة اللثام عن سرها، وليس من الضرورى أن يكون المرء فيلسوفا حتى يدرك أن ثمة سرا وأنه لا يعرف كل شئ عن هذا السر. فالفلسفة عمل كل فرد وليست حكرا على الفيلسوف العبقرى أو الأكاديمى، غير أن تعميم الحكم لا يعنى عمومية التفكير الفلسفى الأصيل الذى يمتاز به الفلاسفة، فإدراك الموجود البشرى العادى للعالم أو الكون لا يعنى تأمل بعض الظواهر الطبيعية المجردة أو مشاهدة بعض الوقائع الموضوعية المحضة..

وإنما هو إدراك وتكوين لبعض المعانى بهدف تركيب نظام متناسق، فالفلسفة فـــى صميمها تساؤل عن معنى الحياة الإنسانية وسعى دائب من أجل تفهـــم حقـــيقة المصير، فهى نظرة شاملة تحيط بكل جوانب النشاط الإنسانى فكرا وســلوكا، وهـــى موقف إنسانى من العالم والعصر والمجتمع يستوعب كل جوانب الإنسان (عقله، وجدانه، سلوكه).

وتخـــتلف الفلسفة - بذلك المعنى- من العلم، فالعلم رغم انغماسه، فى المعطيات المباشرة والتزامه بالتحقق المباشر من صحة فروضه، إلا أنه قد يكـــون بعيداً عن اتخاذ القرار فالعلوم بكل تخصصاتها لا تحدد، ما ينبغى للإنســـان الفرد أن يتخذه من موقف أو قرار إزاء مشكلاته، كما أن العالم أو الكون أو الوجود أو الحياة كلها بكل جوانبها.. والإنسان بكل ألوان نشاطه لا يمكـــن أن يكـــون موضـــوعاً لعلـــم مـــن العلوم، فالعلوم رغم كلمتها فى موضـــوعات المعـــرفة، تقـــف عند تخصصاتها لا تعدوها ولا تشبع رغبة الإنســـان فى ضرورة البحث عن المعنى وضرورة طبع الوجود كله بنظرة ودلالة إنسانية يستخرجها من وعيه بذاته ووعيه وإدراكه للكون، وقد يكون فـــى مقـــدور الإنسان العادى أن يستغنى عن المعارف العلمية لأنها معارف خاصـــة جزئية تستلزم ضرباً من التخصص ولا ترتبط بمصير الإنسان من حيث هو إنسان، ولكنه لن يستطيع أن يستغنى عن الفلسفة لأنها معارف كلية عامـــة ترتبط بكل جوانب النشاط الإنسانى فكراً ووجداناً وسلوكا فليس ثمة موجـــود بشـــرى واحـــد يمكـــن أن يحكـــم علـــيه بأنه غريب تماماً على الفلسفة. ويختلف بذلك موقف الإنسان من العلم عن موقفه من الفلسفة، فبينما

يـــرد العلـــم – الإنسان إلى مستوى واحد من مستويات الواقع وهو مستوى الموضوعية، حيث يستحيل الفرد إلى مجرد سلسله من الوقائع المحضة التى لا تـــنطوى على أية دلالة إنسانية، فإن الفلسفة ليس فى استطاعتها أن تغفل الإنســـان لأنـــه لـــيس ثمـــة معـــنى إلا بالقياس إلى وعى يخرج من عداد الموضوعات ولا يمكن اعتباره جزءا من هذا العالم وبذلك فإن مهمة الفلسفة إنمـــا تتحصـــر فـــى فهـــم العـــالم بوصـــفه نـــتاجاً لمعـــنى ونـــتاجاً لتقويم:

إن العمـــل الفلسفى – فى حقيقته – هو عمل يرتبط بالذات بما فيها من مكونـــات موضـــوعية ترجع إلى البيئة، ومكونات ذاتية ترجع إلى اتجاهات ومعـــتقدات راسخة وتحيزات خاصة يسلكها الفيلسوف فى حياته..، فالفلسفة عقـــل وقلب.. علم وإيمان دون أن يعنى هذا تصديق الفيلسوف المطلق لكل شـــئ أو رفضـــه الـــنهائى لكل اعتقاد لم يستطع البرهنة عليه، فبين هذين الطرفيـــن المتقابلين تقف الفلسفة – كما يرى (مين دوبيران) – تأخذ مكانها بيـــنهما فتقيم حدود العقل وتجعل للاعتقادات نصيباً، وتبعا لذلك فإن البحث العقلـــى فى الفلسفة إنما هو بحث يرتبط إلى حد كبير بالاهتمامات الإنسانية التى من الممكن أن يكون لها وجه أخلاقى، فالتربية الفلسفية يمكن أن يكون فـــيها عون على بناء النظرية التى يربى فيها الطالب تربية أخلاقية، بحيث تصبح العلاقة وثيقة بين الفلسفة والأخلاق ولا ينبغى إغفالها تحت زعم أنها علاقة غير ملزمة للفرد.

فتدرس الفلسفة له وجه أخلاقى، وهو تدريس لا يحقق هدفه إلا بالنظر إلى الإنسان نظرة متكاملة تسلم بأن الفحص العقلى الناقد القائم من العقل لابد

أن يصاحبه فحص عقلى ناقد آخر ولكن على مستوى السلوك عند استجابته للمواقــف الأخلاقــية والاجتماعــية، الأمر الذى جعل الكثيرين من خبراء تدريس الفلسفة يرون ضرورة أن يكون لتدريس الفلسفة تطبيق عملى يترجم المــبادئ الكونــية المعرفــية إلــى قيم وسلوك، وذلك يكون بتحليل الأفلام والروايات والقصص الأدبية باعتبار أنها تعكس مجموعة من المواقف والقيم الأخلاقية أو بفحص الأنواع المختلفة من التفكير الأخلاقى كى يقوم الطالب بتحديد النماذج المناسبة لتفكيره.

هذا والتربية الفلسفية فى تطبيقها وفى رغبتها تحقيق الحضور الأخلاقى للطالب إنما تستلهم عمل الفلاسفة فى الماضى حيث كانوا يعتقدون أن الفلسفة مهــنة لهــا وجه عملى تطبيقى تهتم بتصحيح وتهذيب الفكر، وحيث كانوا يــرون أنفســهم قــد قدموا إسهامات كبيرة لتحسين الأخلاق بما قدموه من نظريات أخلاقية متعددة، ولعل فيما سبق كله تفسير لما عناه أفلاطون ورسل حيــن قــالا: لا نهتم فى تعليم الفلسفة بالتعبير اللفظى كما يحدث فى المواد الأخرى.. ولكن بالتطبيق المستمر للموضوع ذاته، وإذا كان لدراسة الفلسفة أيــة قــيمة على الإطلاق، فهى تظهر فى ذلك التأثير الذى تتركه على حياة الدارسين لها.

- فهــذه الدراســة تحــاول أن تجعل الطفل يدرك المعنى لكافة الخبرات الحياتــية الــتى يمــر بها، وهى تخاطب عقل الطفل ووجدانه آملة أن يأتى ســلوكه من منطلق ما فى العقل وما فى القلب معا، وتعد هذه الدراسة نوعاً من التطبيق الفلسفى.

٢. اعتبار بحثي:

يتركز مجال الاهتمام في هذه الدراسة على الطفل في المدرسة الابتدائية، وهو مجال لا تخفى قيمته مع حقيقة أن طفل اليوم هو رجل الغد وأن مرحلة الطفولة تمثل البذور والجذور في بناء الإنسان، فالسنوات الأولى من حياة الفرد لها الدور الأكبر في تكوين شخصيته، وما يقدمه المجتمع للأطفال من ألوان الثقافة – باعتبارها أسلوباً للحياة – يعود ليظهر في سلوكهم كباراً، فالطفل هو رجل المستقبل وهو أ ساس تقدم المجتمع ولهذا فقد كان التعليم الابتدائي هو الركيزة التي يبنى عليها التقدم والتنوع في التعليم فيما لي هذه المرحلة، فهو الأساس من مستلزمات كل بناء.. حتى البناء البشري.

وتتعهد هذه الدراسة الطفل بالعناية والاهتمام في جانب هام من جوانب تربيته وهو العقل ولا تخفى قيمة هذا مع الوضع الحالي للتعليم الابتدائي في بلادنا، فهو تعليم بنكي – كما رأى سعيد إسماعيل – يتعامل مع التلاميذ وكأنهم خزائن نودع بها المعلومات والأفكار [١] وقد أدى هذا إلى اعتقاد الكثيرين بأن إمداد الإلزام في ظل الأساليب الحالية للتعليم لن يكون كافيا لإعداد المواطن الذي يستطيع أن يقوم بالمسئوليات السياسية والاجتماعية التي تفرضها عليه الأوضاع المتطورة في مصر، أو ذلك المواطن الذي يستطيع أن يقف على مشارف القرن الواحد والعشرين مزودا بالعلوم الحديثة وتطبيقاتها [٢]، فمجرد الإصلاح في التعليم أصبح غير كافي لمواجهة متطلبات تحديات المرحلة الحالية، والأمر يقتضي تغييراً جذريا في مفهوم التعليم وفلسفته وإعادة النظر في سياسة التعليم بأكملها [٣]. وتعرض هذه

الدراسة لأحد الأساليب التربية التى تبثت فعاليتها فى تربية الطفل والاهتمام بعقلــه، ولعــل المهتمين بأمور التعليم الابتدائى يجدون فيها ما يعينهم على إحداث التغيير المطلوب فى فلسفة التعليم فى المرحلة الحالية.

وإذا كــان تعلم الطفل للتفكير يرتبط بتعلمه اللغة (٤)، إلا أننا قلما نجعل مـــن دروس اللغـــة دروسا فى التفكير، فاهتماما يتركز أكثر على التراكيب اللغوية النحوية من اهتمامنا بالتفكير (٥)، ولعل واحدا من الأسباب التى تجعل الطفل المصرى لا يقرأ جيداً يتمثل فى عدم تدريسنا له كيف يفكر، فاهتمامنا بالقراءة يكون مركزا على القراءة باعتبارها أداة طيبة للتفكير (٦).، ومن ثم فنحـــن فى حاجة ماسة إلى تلك الأبحاث التى تركز على التفكير لتعلم الطفل كيفية القراءة الواعية الجاد ة.

وإذا كانــت القصة من أكثر فنون أدب الأطفال شيوعا، إذ هى أقصر الطرق التعليمية ملائمة وأدقها انسجاماً وأبعدها أثراً فى نفسية الطفل وقدراته الإدراكـية (٧)، فــإن اهتمامنا بالقصة فى صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساســى لــم يحظ بوعى كاف من القائمين بالتدريس (٨)، ففضلا عن أن المعلم قد لا يعرف بدقة الهدف من تدريس القصة وقد لا يعرف بدرجة كافية أنــواع القصـــص المناسبة للطفل فى سنوات حياته الأولى، ومع ذلك يترك للمعلــم حرية اختيار القصة التى يراها مناسبة لأطفالنا، ويترك للمعلم حرية اختـــيار طـــريقة التدريس التى يراها صالحة لهم (٩)، وهذا إن لم يقلل من فعالية استخدام القصة كأداة فى نمو الطفل لغوياً ومعرفيا (١٠) فهو يفوت على الطفل الاستفادة الحقيقية من القصة فى تنمية التفكير.

هـــذا والـــنظرة السريعة لما يقدم للطفل خارج المدرسة تدل على عدم

التزام القائمين بإعداد مجلات الأطفال بمنهج أو خطة واضحة فى الكتابة.

بالإضافة إلى عدم اهتمامهم بإشباع حاجات الأطفال، فما يهمهم – فيما يبدو – هو ملء مساحات المجلة بما هو متوفر لديهم من موضوعات، كذلك لا يهتمون بالقيم اللازمة للمجتمع الواجب غرسها فى الأطفال، فكل اهتمامتهم تتجه إلى الزيادة فى المعرفة وحشو ذهن الطفل بالمعلومات والمعارف وتكديسها لهم (١١)، فمضمون المجلات المصرية لم يرق إلى مستوى الجودة فى كثير منها (١٢).

وغاية القول أن ما يجده الطفل فى مصر لتعليم التفكير قليل، ومن أجل ذلك ومن أجل أشياء أخرى كثيرة جاءت توصيات المؤتمر الأول للطفل المصرى تناشد فى مجملها أعلام الفكر والفن والأدب فى مختلف ميادين إنتاجهم أن يسهموا بإبداعاتهم لإثراء ثقافة الطفل وأن يعتبروا ذلك من المجالات التى تستحق قدراً من جهدهم الخلاق (١٣).

ولا ندعى قدرة هذه الدراسة على حل كافة الإشكالات السابقة التى ظهرت فى تربية وتعليم طفل المدرسة الابتدائية، ولكنها تهدف بها كشف الضوء عن أحد الأساليب التربوية التى ثبت فعاليتها فى تربية الطفل والاهتمام بعقله.. لعل المهتمين بأمور التعليم الابتدائى – يجدون فيها ما يعينهم على إحداث التغيير المطلوب فى فلسفة التعليم فى المرحلة الحاضرة التى نعيشها، كما نود – بهذه الدراسة – لفت ا لأنظار إلى ضرورة البحث عن أفكار وبرامج تربوية تستغل ذلك الثراء الكبير فى قدرات طفل المرحلة الابتدائية.. خاصة وأن هذه القدرات تتلاشى إذا لم تجد من يتعهدها بالعناية والاهتمام.

ويثـــير موضوع هذه الدراسة عدة تساؤلات.. كيف نجمع الفلسفة التى هى موضوع مجرد ومعقد مع الطفل اليافع قليل الخبرة، وهل الانسجام قائم ومســتمر بين الطفولة والفلسفة ؟ وهل فى مقدور الطفل أن يتفلسف ؟ وإذا كــان فى مقدوره التفلسف.. أليس فى ذلك افتراء واعتداء على براءة الطفل وطفولته ؟.

نعــم إن الفلسفة علم مجرد ومعقد، ولكن الفلسفة علم إنسانى.. وبمعنى معيــن هـــى علــم فـنى، والفن لا زمان له ولا مكان.. فهو خالد، ومن ثم فالفلســفة عمــل كل فرد، فلا ترتبط بعمر معين أو زمن معين، ولا تكون قاصــرة علـــى الفلاسفة أو كبار السن فقط، فالسؤال الفلسفى عمل كل فرد. وكثـــيرا مـــا تســـتثير أحداث الحياة المختلفة ذهن الفرد فيسأل أسئلة فلسفية متـــنوعة مـــن كـــل الأفراد كباراً أم صغاراً، ومن ثم فيمكن للطفل أن يثير ويطرح بعض الأسئلة الفلسفية التى تثير وأثارت مناقشات جدلية مختلفة بين الفلاسفة، ولعل خبراتنا مع أولادنا الصغار - كما أرى - فى عملية تربيتهم خير دليل وشاهد على ذلك، والعمل الفلسفى له أسلوبه الخاص به، فالأسلوب شرط لاغنى عنه لهذا العمل، وإذا وجد هذا الأسلوب فإنه يأخذ مكانته على قــدم المســـاواة مع جميع الأعمال الفلسفية التى قدمها الفلاسفة (١٤)، وإثارة الطفــل للأســـئلة الفلســـفية خير دليل على أنه يمتلك بالفعل أسلوبه الفلسفى الخـــاص به، وتعهد هذا الأسلوب بالرعاية والاهتمام أمر ضرورى تفرضه عملية تربية الطفل، وإذا لم يُتعهد هذا الأسلوب بكل ما ينميه ويغذيه تلاشى مـــع مـــرور الزمـــن، وقـــد يكون فى هذا الكلام رد على من يقولون بعدم الانســـجام والألفـــة بيـــن الطفل والفلسفة، وقد أثبتت الأبحاث المختلفة التى

أجريت فى حوالى أربعة آلاف مدرسة فى الولايات المتحدة الأمريكية وفى حوالى خمسون دولة أجنبية وعربية من دول العالم، نجاح هذه الفكرة وإتيانها بنتائج طيبة إيجابية على الطفل [١٥]، وهذا يدحض الاعتراض السابق بأن الفلسفة والطفولة لا يجتمعان، وأن الطفل ليس فى مقدوره أن يتفلسف، الأمر الذى يجعل التساؤل يتحول من هل الطفولة والفلسفة يجتمعان، إلى كيف نُشرك الطفل فى التفلسف ؟ وماذا نقدم له ليتفلسف [١٦] ؟

فالأطفال إذن فى مقدورهم التفلسف، ولا يعنى تعهد أسلوبهم الفلسفى بالرعاية والاهتمام تقديم تاريخ الفكر الفلسفى المعروف فى الدراسة الأكاديمية فى أقسام الفلسفة بالكليات المختلفة، ولكن تقديم معيار منطقى يحكم عملية تفكيرهم ويوجههم الوجهة السليمة، وقد أثبتت الأبحاث المختلفة التى أجريت على تقديم الفلسفة للأطفال أن الطفل فضلا عن تحسن تحصيله الأكاديمى، فقد زاد تقديره الذاتى لذاته وزادت يقظته الذاتية وضبطه لذاته..، وهى أمور لها مردودها الطيب فى التحصيل الأكاديمى للطفل، فقد أثبتت أبحاث لين جونز ١٩٨٦، وبروكوفر ١٩٦٤ وبودين ١٩٦٣ أن مشاعر الطفل عن ذاته وفكرته عن ذاته تؤثر بالإيجاب والسلب على تحصيله الأكاديمى [١٧]، ولعل فى ذلك الكلام رد على من يقولون بأن فى الفلسفة عدوان وافتراء على طفولة الطفل وبراءته.

غاية القول.. فالطفل فى مقدوره التفلسف وذلك لامتلاكه أسلوبه الفلسفى الخاص به، ولعل فى مقولة أرسطو فى غابر السنين ما يعزز ذلك فهو يقول: ليس بالضرورة أن يكون كبار السن ناضجين فكريا، وليس بالضرورة أن يكون الطفل غير ناضج فكريا [١٨]، الأمر الذى يجعل عملية نمو وتتابع

التفكــير الفلسفى من الطفل رهنا بالبيئة والمناخ الذى يعيش فيه، فالقول بأن للطفل أسلوبه الفلسفى الخاص به، والقول بأن الطفل يكتسب فى فترة الطفولة الأولية المهارات التى تمكنه فى المستقبل من اكتساب أى مهارة يريدها، لا يعــنى نمــو هــذا الأسلوب ونمو تلك المهارات بطريقة تلقائية، فالأسلوب الفلســفى والمهــارات الأولــية يتطلبان التتابع بصورة سليمة حتى تتجمع المهارات وتعمل كلها فى صورة مجتمعة، ولكن عندما يتحطم هذا التتابع - كمــا يحــدث غالبا فى التعليم الابتدائى فيكون لدينا جماهير من فئة الطلاب تدخــل الجامعــة وهــى غير مؤهلة للدراسة بالكليات المختلفة، وذلك لأن تعلــيمهم الأولى عجز عن أن يزودهم فن التفكير الجيد وفن القراءة الجيدة وفن الإنصات الدقيق والمحادثة الجيدة والاستدلال المنطقى الجيد (١٩)، ولعل فــى الشــكوى المتزايدة التى كثيرا ما تتردد الآن من ضعف مستوى خريج طلبتــنا فــى الجامعات المختلفة خير مؤيد ودليل لهذا التحطم فى المدرسة الابتدائية - كما ترى الباحثة - هذا ولا يعنى تقديم الفلسفة للأطفال الاهتمام بعقل الطفل فقط، ولكن الاهتمام بكل أوجه ومكونات الإنسان، فالإنسان عقل وقلــب معــا وهما الركيزتان الأساسيتان لعملية سلوكه، فالسلوك ما هو إلا محصلة لما يوجد فى العقل والقلب، وتقديم الفلسفة للأطفال لا يفصل التفكير عــن المشاعر، ولا يفصل العقل عن القلب فهو يهتم بكلاهما، ولا يخفى أن فى الاهتمام بالقلب سد للثغرة التى فرضها مجتمع العلم والتكنولوجيا، فالعلم والكمبــيوتر فصل الإنسان عن مشاعره ووجدانه، والطفل فى ظل المجتمع العلمى التكنولوجى لا يستطيع أن يأخذ الفرصة المتكاملة للعيش فى المجتمع بسلام وأمان، الأمر الذى يجعل فى برامج تدريس الفلسفة للأطفال حماية من

اللاإنســانية وحمايــة مــن العقلانية الباردة وبثا للعواطف الحارة فى ذوات الأطفال.. الأمر الذى جعل *Ekkehard 1992* يميل إلى تعظيم وتقديس هذا اللون من التربية [٢٠].

إن التفكير الإنسانى يتضمن الكثير الذى هو أكثر من النظرة العلمية.. ومــن ثم فهو يهتم بالفهم والتخيل والشك وإصدار الحكم والمعلومات الذاتية والحكمة.

هذا واهتمام برامج تدريس الفلسفة للأطفال بالأسلوب الفلسفى لا يعنى تدريــس لــون معين من الفلسفة أمريكية أو إنجليزية أو هندية أو إسلامية، فــوراء هــذه الكثرة من الفلسفات أسلوب واحد يميز الفلسفة عن غيرها من المــواد الأخرى، ومن ثم فالبرامج كلها تهتم بالطريقة الفلسفية أو الأسلوب الفلسفى أكثر من اهتمامها بفلسفة معينة[٢١].

إن نشاط فعل الفلسفة مع الأطفال – كما يرى *Sasseville 1998* [٢٢] لــيس نشــاطا جديداً. ففى العصور الوسطى كان الأطفال فى سن المراهقة يدرســون المنطق وقواعد التفكير السليم، وكان اهتمامهم بالمنطق يقوم على أســاس افتراض أساسى وهو أن دراسة المنطق دراسة هامة مجدية للطلاب إذا أردنــا أن يفكروا فى مختلف أوجه الحياة بدقة وعمق، ولكن سرعان ما تلاشــى هــذا الاهــتمام من المدارس حتى عام ١٩٦٩، حيث استخدمت الفلســفة مــرة أخرى كأداة تساعد الأطفال على أن يكونوا أكثرا نقداً وأكثر إبداعــاً وأكــثر وعيا للحياة [٢٣]. ومن ثم فإذا كان هذا التدريس وسيلة فعالة لغــرس وتعزيز تعلم الأطفال فإنه يجب أن يُعنون ذاته كهدف طيب للتربية العملية.. خاصة وأن الأبحاث المختلفة أثبتت فعالية هذا التعليم، الأمر الذى

أدى إلى إنشاء مؤسسات مختلفة تعنى بهذا النوع من التعليم منها مركز تعلم الأطفـال الفلسفة فى مونت كلير بأمريكا، ومركز تعليم الأطفال الفلسفة فى نيوجرسـى، والمؤسسـة الدولية لتعليم الفلسفة للأطفال، ومركز *Dans* فى *Homepage* بهـاواى ، ومركز *Aulu* بأمريكا، هذا غير الاهتمام المتزايد الذى ظهر فى إنجلترا وألمانيا وفرنسا واليابان والهند وباكستان، ولاشك أن فـى كـثرة هذه المؤسسات دلالة واضحة على نجاح فكرة تدريس الفلسفة للأطفال.

والكـلام السـابق كلـه يثير أسئلة فى ذهن القارئ.. كيف نبعت فكرة تدريـس الفلسفة للأطفال ؟ ومن صاحب هذه الفكرة ؟ وما الشكل الذى قام عليه هذا التدريس ؟ وما البرامج التى أعدت فيه وما الدراسات البحثية التى أجريت حوله ؟

وهـذا ما ستتناوله الدراسة الحالية وتكشف عنه، فالدراسة ستسير وفقاً للخطوات الآتية:

١- كيف نبعت فكرة تدريس الفلسفة للأطفال ومن صاحبها ؟
٢- متى وكيف يمكن تعليم التفكير ؟
٣- ما الشكل الذى قُدم به محتوى تعليم التفكير ؟
٤- ما غايات وأهداف تدريس الفلسفة للأطفال ؟
٥- ما البرامج الأولية التى أعدت فى تدريس الفلسفة للأطفال ؟
٦- ما الدراسات البحثية التى أجريت فى هذا الموضوع ؟
٧- ما الاتجاهات الحديثة فى برامج تدريس الفلسفة للأطفال ؟
٨- ما علاقة الفلسفة بهذه الفكرة ؟
٩- ما علاقة هذه الدراسة بمجال البحث التربوى فى مصر ؟

أولا: بداية التفكير فى فكرة تدريس الفلسفة للأطفال:

نبعت فكرة تدريس الفلسفة للأطفال عام ١٩٦٨عندما نظر *Mathew, Lipman* نظـــرة نـــاقدة فى التربية الأمريكية.. فترى ماذا وجد [٢٤] ؟ وجد ليبمان أن التربية الأمريكية تعانى من مشكلة كبيرة وهى فقر تفكير الطفل، فالمواد التى تقدم فى المرحلة الابتدائية لا تعين كثيرا على تنمية التفكير عند الأطفـــال، فمادتـــا القـــراءة والرياضيات يتم تعليمها بطريقة سيئة، مما دعا العديـــد مـــن المدارس إلى البحث عن طرق جديدة لتدريس هاتين المادتين، ورأى ليـــبمان أنـــه مهما كانت الطرق الجيدة لتعليم الطفل هاتين المادتين، فإنهمـــا لا يســـهمان كثـــيرا فـــى تحســـين التفكـــير عند الأطفال، فالقراءة والرياضيات ليستا كافيتان لإحداث التفكير الجيد عند الطفل، فالقيام بالعمليات الحسابية لا يعنى أن الطفل قادر على التفكير، كما لا يعنى أن الطفل قد نمت لديـــه عـــادة التفكير الكافي الجيد أو عادة الوصول إلى الأحكام المستقلة.. فهـــناك شـــئ أكـــثر وأبعـــد مما هو متضمن فى تعليم هاتين المادتين نريد الوصول إليه، فالتفكير الذى يتعلمه الطالب من مادة الرياضيات تفكير مجرد يصـــعب تحويله إلى مفاهيم استدلالية فى الواقع العملى، هذا فضلا عن أن الاســـتدلال الاســـتنتاجى الرياضـــى إنما هو استدلال شديد التجريد يصعب تحويله إلى فكر لفظى، والحقيقة كما يراها ليبمان أن رجال التربية قد غالوا كثـــيرا فى تصورهم لقدرة التدريب الرياضى على تحسين مهارات الأطفال وتحسين قدراتهم فى القيام بعمليات الاستدلال المنطقى فيما يسمع أو يقرأ.

هـــذا وبالنظر إلى تدريس مادة الأدب أو الأدبيات [٢٥]، وجد ليبمان أن أى عمـــل فـــى مجال الأدب إنما له منطقه الخاص به، وهو ليس بالمنطق

الاستدلالى للتفكير الشكلى.. فالمعنى اللفظى يعتمد على الدلالات أو المعانى المتضمنة فى الكلمات كما يعتمد على الإيحاءات والفروق الدقيقة فى المعانى والأسـماء أكثر من كونه يعتمد على ما هو مستخرج منطقيا من البيانات أو المعلومـات المعطـاة فى مجال معين، فغاية القول أن منطق العمل الأدبى يختلف عن المنطق الاستدلالى للتفكير الشكلى.

هـذا ووجـد ليبمان أن جزءاً كبيراً من مقررات مادة العلوم وإن كان يخصص للاستدلال، إلا أنه استدلال استقرائى يقوم الطفل فيه بعمليات بدائية أولية.

نظـر ليبمان إلى كتب الأطفال ذات التدريب القائم على عملية الألغاز المحـيرة، فوجـد أن هـذه الكتـب وإن كانت تضم نماذج تمتلئ بالحيرة والارتباك من الطفل، إلا أنها كتب تقل قيمتها بالنسبة لعملية التفكير، فالطفل وإن كـنا نـتوقع مـنه أن يكتشف المعانى الواضحة والمعانى الغامضة فى السياق الفنى المملوء بالأمور غير المباشرة والمملوء بالتلميحات والإشارات الضـمنية، إلا أنـه سرعان ما تنمو لديه القدرة البارعة فى أن يخبرنا عما نتوقعه منه وعما نود الاستماع إليه، وينبه ليبمان هنا فيقول يجب ألا يخدعنا هـذا ويجعلنا نعتقد بأننا جودنا قدرة الطفل على الاستدلال فيما يتعلق بالمادة المكتوبة التى قدمها.

فكر ليبمان فى اتجاه أو اهتمام بعض المدارس بما يعرف بأسلوب هل المشكلات *Problem solving* فوجد أن الاهتمام فيه ينصب بصورة كبيرة نحـو المشـكلات ونحـو علاجهـا دون الاهتمام بتمحيص الآراء وتحليل البـيانات، ودون الاهـتمام بتشـجيع التفكير المستقل وتشجيع شكوك الفرد

الفردية، وكما قال عميد إحدى المدارس الطبية الأمريكية الكبرى إن الطالب يـندفع مباشرة نحو الأمراض وعلاجها بدون إعطاء وقت كبير للتشخيص والتحليل الماهر.

نظر ليبمان فى نظرية بياجيه وهى النظرية التى ترى أن الطفل يبدأ فى استخدام وتوظـيف المنطق قبل أن يكتسب اللغة، فوجد أن تفكير الأطفال وقدراتهم التفكيرية تظل أقرب إلى البدائية فى المراحل الأولى من النمو، هذا فحـتى سـن ١١-١٢، عامـا، فإن بياجيه يعتقد أن الأطفال يظلوا مرتبطين بالخبرات الحسية، فإدراكاتهم تكون حسية وتكون المثيرات لديهم حسية أيضا وتفكـيرهم المجـرد يكون نادرا فى هذه السن،، لكن فجأة يضعف كل هذا ويتغـير ليصـبح فى مقدور الطفل القيام بالإدراك المجرد والقيام بالعلاقات المنطقية المجردة.

ويؤكـد ليـبمان ١٩٧٦ ***Lipman*** أن كـل مـا تقدمه نظرية بياجيه وتقترحه على رجل التربية هو أن يكيف تربية الطفل مع المراحل التى قال بهـا بياجيه فى النمو المنطقى، وهذه النصيحة كما يرى ليبمان فجه وهزيله لأنها لا تسمح لرجل التربية بأن يسرع بعملية تفكير الطفل والانتقال به من مرحلة إلى أخرى.

نظـر ليـبمان إلـى سياسة المدرسة الأمريكية الخاصة بتربية الطفل فوجدهـا غـير واضـحة، فهم يعلمون الأطفال كى يفكروا فى موضوعات مخـتلفة مثل الإنجليزية والتاريخ والدراسات الاجتماعية، لكنهم لا يعلمونهم أى موضوع يهتم بالتفكير فى التفكير فى حد ذاته ***to think about thinking*** فكل ما تقدمه المدرسة للطفل اعتقادات غير مبررة من الطفل ذاته، فالمدرسة

لا تثق فى أى قوة عقلية عند الطفل، فهى تجعل الطفل يتكيف مع مشكلات لا يختارها ولا يقدم الإجابة عنها، ومن ثم فإن دوافع الطفل وحوافزه سرعان ما تضعف وتبلى فى ظل هذا النظام التربوى السئ.

ويرى ليبمان أن الطفل ينبغى أن يتعلم كى يميز بين الأنواع المختلفة من المواقف، والطفل ينبغى أن يعد ويجهز بالطرق الجيدة حتى يستطيع أن يتبنى أو يختار الطريقة المناسبة للموقف الذى يدركه ويواجهه، لكن الطفل فى الوقت الحاضر غير مجهز وغير مُعد لأن يميز الاختلافات التى ببين أنواع الاستجابات وبين طرق المعالجة، وهو يُترك بدون أى توجيه نحو التفكير، والطفل لا يثق فى قدراته العقلية ولا فى قدرات أصحابه أو معلميه.. أنه لا يمتلك أى اتجاهات تسمح له بأن يتعلم من الآخرين وذلك لأن التعليم نادرا ما يقدم له باعتباره مشروعا جماعيا تعاونيا.

ومن هنا فإن لنا أن نتساءل – كما يرى ليبمان – لماذا لا يكون العقل البشرى موضوعا للدراسة مثله مثل موضوعات الجسم الإنسانى وموضوعات بنية وتركيب المجتمع.. وهى الموضوعات المقررة على الطفل، إننا لا نجد مكانة للعقل فى المنهج.. فلماذا لا ندرس مبادئ التفكير مثلما ندرس مبادئ الجنس ؟ لماذا نخاف من هذا التدريس وهو لا يتضمن أى تهديد للسلطة أو النظام القائم ؟ ماذا قدمنا للطفل كى نعتنى بعقله مثلما نعتنى بجسده [٢٦] ؟.

إن بياجيه يرى أن الأخلاق هى منطق السلوك، وأرى – على لسان ليبمان – أن المنطق هو بمثابة الأخلاق للفكر، فإذا كنا ندرس للطفل فى المنزل أو المدرسة ما هو صواب وما هو خطأ عن الأفعال.. فلماذا لا

ندرســـه ما هو صواب وما هو خطأ عن الأفكار ؟ ولماذا لا ندرس المنطق مـــثلما نـــدرس أخـــلاق السلوك ؟ فالمنطق يمكن تعليمه للأطفال.. خاصة المـــنطق غـــير الشكلى *Informal logic*، فهو مناسب للطفل فى المدرسة الابتدائية، هذا بالإضافة إلى مناسبة موضوع الطريقة العلمية الذى هو جزء من مكونات المنطق إلى الطفل فى المرحلة الابتدائية.

إن الشائع كما يرى ليبمان أن الأطفال والفلسفة لا يمكن أن يمتزجا أو يوجـــدا معا، فالأطفال يعاملون على أنهم غير قادرين على التفكير الفلسفى، وعـــدم القدرة هذه تكون أيضا بالنسبة للطفل دائم التساؤل الذى يسأل كثيراً السؤال لماذا ؟ فهذا الطفل رغم تساؤله نبعده عن الفلسفة ونهمل حب البحث وحـــب المعـــرفة الفلســـفية عنده، فنحن ننظر لأسئلة الطفل على أنها أمور طفيلية.. ونحن نود أن تستمر معتقداتنا كما هى.. كما اعتدنا أن ننظر للبحث الفلسفى على أنه البحث الذى يزعزع كل ما نعتقد فيه (٢٧).

فكـــر ليبمان فى النقاط السابقة كلها ووصل مع زملائه إلى نتيجة عامة وهى ضرورة تعليم الأطفال موضوع التفكير وهنا تساءل متى وكيف يمكن تعليم التفكير ؟.

ثانياً: متى وكيف يمكن تعليم التفكير للأطفال:-

يقول ليبمان إن السؤال الرئيسى الذى ينبغى أن يكون محل اهتمامنا هو متى وكيف يمكن تعليم التفكير للأطفال، ويرى ليبمان (٢٨) أن طريقة الإلقاء والمواعظ تعد ذات قيمة قليلة فى هذا المجال، ويرى ليبمان أن الفرض الذى يـــرى ضـــرورة تعليم المنطق فى المرحلة الجامعية إنما هو فرض خاطئ فمادة المنطق الشكلى الذى نقدم للطلاب فى المرحلة الجامعية يجعل الطلاب

علـــى وعى بعادات الفكر التى تبنوها أو التى كونوها من قبل، والطلاب إذا كـــانوا يمـــتلكون بالفعل هذه العادات العقلية.. يصبحون فى غير حاجة إلى منهج المنطق، أما إذا لم يمتلكوا هذه العادات فإن تكوين عادات عقلية جديدة لديهم يكون عملاً مرهقاً.. ولكنه مطلوب، وإذا كانت عمليات تفكير الطالب مشوشـــة فإن مقرر المنطق يكون غير محتمل لديهم، لهذا فإن تدريس مادة المـــنطق الشكلى – كما يرى ليبمان – يجب أن يكون فى المراحل الأولى قـــبل المـــرحلة الجامعية، إن الطفل يميل إلى التفكير بطريقة كلية أكثر من كونـــه يفكـــر بطريقة تفكك الأجزاء أو طريقة حل التفصيلات، هذا كما أن تنظيم الصورة تعد أمرا سهلاً على الطفل أكثر من المراهق، كما أن الأشكال أو الأشـــياء تبدو للطفل كما لو كانت تنبثق منه بصورة طبيعية، وعلى هذا فيمكـــن تدريس مادة المنطق فى الصف الخامس الابتدائى، فالتفكير يبدأ فى الـــتحول عـــند الطفـــل فى هذا الصف من التفكير الحسى *concerete* إلى التفكـــير الشـــكلى المحدد *formal*، ونحن يمكن أن نبدأ مع الطفل بدراسة بعض الأوجه الكلية للتفكير، ويمكن أن نعطى الطفل المغالطات غير الشكلية *informal fallacie*، والاســـتدلال المباشـــر وتصـــنيفات القياس المنطقى وافتراضـــات القياس المنطقى.. على أن يؤجل محتوى وتفصيلات ذلك إلى مرحلة لاحقة (٢٩).

وهكـــذا فتعليم المنطق – كما يرى ليبمان – من الممكن أن يكون له قيمة كبيرة للطفل فى الصف الخامس من المرحلة الابتدائية ولكنه تساءل مع زملائه عن كيفية تدريس مادة المنطق للطفل فى الصف الخامس الابتدائى.

ثالثاً: ما الشكل الذى ينبغى أن نقدم به مادة المنطق للطفل فى الصف الخامس الابتدائى؟

اقترح البعض على ليبمان أن يقوم بتقديم مادة المنطق فى صورة قصص للأطفال.. فراقته هذه الفكرة وأخذ يفكر فيها لسرعة تعلق الطفل بالقصص، وقرر ليبمان بعد ذلك أن يُدخل منهج المنطق أو يتضمن فى سياق مجموعة من الأفكار التى يمكن استعارتها من المجالات المختلفة للفلسفة كالأخلاق والسياسة والاجتماع وعلم الجمال والطبيعة والميتافيزيقا، على أن توضع هذه الأفكار فى سياق القصة، فالقصة هنا (٣٠) تعمل كأداة تعليمية فهى خير معين للكلام مع الطفل، وخير مثير لإثارة تفكير الطفل، والطفل يجد تارة الألفة والتشابه بين أحداث القصة وأحداث الحياة الواقعية التى يعيشها، والطفل يجد تارة أخرى فى القصة عالماً جديداً يمكن أن يفكر فيه من مختلف وجهات النظر.. فينظر بعد ذلك إلى العالم الواقعى نظرة جديدة.

هذا وإذا كانت مهارات التفكير وطريقة التفكير لها مواصفات خاصة فى الفلسفة، فإن الطفل فى الغالب عندما يستمع للقصة وعندما يتعرف على المعلومات الجديدة وعندما يكتشف نتيجة المناقشة، فهو فى الغالب ينهمك فى بحث فلسفى، فالطفل يترجم القصة بطريقته الخاصة ويُصيغ خبراته الجديدة بكلماته الخاصة ويحكم على أشخاص القصة بتفكيره الداخلى، ولهذا كله ففى القصة ينهمك الأطفال فى بحث فلسفى.

ويرى ليبمان أننا فى القصة لا نحتاج أكثر من دماغ الطفل وذلك مثلما نحتاج فى جمهورية أفلاطون إلى رأس الطالب الجامعى، فالمهم فى طريقة الاكتشاف الحوارى وهى الطريقة المُتبعة من المعلم فى مناقشة القصة، أن

يكـــون الطفـــل بمـــثابة نقطة الانطلاق نحو المناقشة العقلانية.. وأن تكون المناقشـــة العقلانـــية بمثابة الوسيلة التى تعزز من يقظة ووعى وفهم الطفل لعالمه (٣١).

إن علينا باعتبارنا رجالاً تربويين - كما يرى ليبمان - جهداً كبيراً كى نُثـــير حـــب استطلاع الطفل، وهو عمل ليس بالهين اليسير، ونحن نعلم أن هـــناك آلاف الحيل وآلاف الوسائل التى يحتال بها التربويون على الأطفال كـــى يجذبـــوا اهـــتمامهم.. ولكـــن هذا الأمر فى الحقيقة غير مطلوب هنا، فـــالمطلوب لـــيس أن ندغدغ اهتمامات الأطفال عن بُعد ولكن المطلوب أن نصـــل إلى أعمق معنى لإثارة الطفل وإثارة حب استطلاعه نحو ما هو هام من وجهة نظرنا كتربويين، فنحن نحتاج إلى بناء أو إيجاد الوسائل والأدوات الـــتى تسبب صدمة عقلية عند الطفل.. تُولد الدهشة لديه وهذا كله يوجد فى القصة.

والقصـــة تعـــد خير وسيلة لإثارة حساسية الطفل نحو تعقيد وغموض الموقف الأخلاقى، وهى تيسر المناقشة بين الأطفال بعضهم ببعض، وبينهم وبين الكبار. ولكن كيف ترتبط القصة بالمنطق عند ليبمان ؟.

يرى ليبمان أن خير وسيلة لتعليم المنطق أن نتعلمه فلسفياً وهذا يجعلنا نركـــز على اللغة فى تعلم المنطق، فالتفكير فى صورته المعيارية تفكير فى اللغـــة، ويـنـــبغى أن نركز على أن تأتى المعضلات التفكيرية فى القصص معبرة عن الكلمات المنطقية مثل: الكل - البعض - إذا - ليس - إما - أو فالمشـــكلة ليست فى أن نشكل تفكيرنا ولكن المشكلة فى أن نخترع لغة تعبر عـــن التمييزات المنطقية التى نعقدها، وتعليم المنطق من هذا المنظار يعنى

تعلـم اللغـة [٣٢]، هذا وإن ليبمان يرى أن الهدف الرئيسى من تعليم المنطق الشـكلى فى برنامج الفلسفة للأطفال إنما هو مساعدة الطفل على أن يكتشف أنـه أمكـنه أن يفكر فى تفكيره الخاص به، ولهذا نجده يركز على المنطق القياسى لأن نتائجه بسيطة ولا يتطلب معلومات مسبقة عن المنطق.

إن شـرح المواقـف الحسـية يمكن أن يخدم كمثال أو نموذج للتفكير المـنطقى، إن الطفـل كى يكون ناضجاً حول الاستعمال الصحيح للوظيفة المنطقـية والمتضـمنات المنطقية.. ينبغى أولاً أن يجمع المعلومات الحسية التجريبية فى نظام منطقى له وظيفة منطقية، وينبغى على الطفل أن يوضع فـى مواقـف حسية توضح له معنى كلمات البعض – الكل ، والطفل الذى يكون فى بيئة تسمح له بالاستخدام الأمثل للتفكير المنطقى والقواعد المنطقية يكـون فـى وضـع سليم [٣٣]، فاللغة والمعلومات الحسية لها دور كبير فى صياغة التفكير المنطقى [٣٤].

إن القصة يمكن أن تفيد كنموذج للمناقشة الهامة ذات المغزى والمعنى للطفل، كما يمكن أن تفيد كنموذج لعملية اكتشاف قوانين التفكير وعلاقة هذه القوانيـن بالمسائل المعيشية التى تهم الطفل فى حياته، وعلى هذا فالمهم فى القصـة أن يكتشف الطفل صور التمايز الدقيقة بين ما هو شرعى وقانونى وبيـن ما هو غير شرعى وغير قانونى، وأن يكتشف صور التمايز بين ما هو صادق، وما هو زائف، وبين ما هو صحيح وما هو خاطئ، وبين ما هو جميل وما هو قبيح.

هـذا والطفـل عندما يقرأ فى القصص عن أطفال آخرين سرعان ما يشعر بسهولة مناقشة الجوانب الوجدانية لخبرات الحياة، وسرعان ما تتوحد

هذه الجوانب مع الجانب المعرفى وطريقته فى التفكير، وهذا كله يعين الطفل فـــى تكويـــن المعنى الحياتى لخبراته ويجعله أكثر دقة واعتماداً على نفسه وأكثر انفتاحاً (٣٥).

رابعاً: ما غايات وأهداف تدريس الفلسفة للأطفال:

أ – تحددت غايات تدريس الفلسفة للأطفال فى النقاط الآتية (٣٦).

- **تحسين قدرات التفكير عند الطفل:**– وجد ليبمان أن الطفل فى المدرسة الابتدائية يعانى من صعوبات تفكيرية كثيرة، فالطفل يختلط لديه الاهتمام بـــالهدف والسبب، والطفل لا يميز بين التبرير والتفسير، والطفل تعوزه القـــدرة علـــى التميـــيز بين السبب والنتيجة ومعرفة الارتباطات بينهما ومعـــرفة الارتـــباطات بيـــن الجزء والكل، وفضلاً عن ذلك فالطفل يجد صـــعوبة فى اشتقاق الاستنتاجات ووضع الاستدلالات المنطقية، كما يجد صـــعوبة فى الاستدلال من البراهين والدلائل، وتترك هذه الصعوبات بلا شـــك أثـــرها على تحصيل الطفل فى المواد الدراسية المختلفة، فقد يكون الطفـــل قـــادراً على القراءة لكنه يجد صعوبة فى شرح أو تفسير ما قرأه بســـب ضـــعفه فى مجال اشتقاق الاستنتاجات، كما قد يكون الطفل قادراً علـــى أداء عمل معين فى حصة العلوم لكنه يجد صعوبة فى فهم المعنى العـــام لمـــا يقوم به، هذا ويرى ليبمان أن الطفل بدراسته برنامج الفلسفة للأطفال يستطيع أن يمارس عمليات استدلالية مختلفة، فالطفل يستطيع أن يتوصل إلى الاستنتاجات السليمة ويستطيع أن يعرف الاستنتاجات الخاطئة والطفـــل يكـــون واعياً بالبراهين السليمة، فالأطفال يمكن أن يندمجوا فى المناقشة الفلسفية التى تكون فى مستوى نموهم، وهم فى النهاية يكتسبون

المهارات العقلية التى تميز الطريقة الفلسفية، فالتركيز فى النشاط الفلسفى للطفل يكون على عملية المناقشة الفلسفية وكل ما يهدف إليه التدريس هو تقديم الوسائل المختلفة التى تجعل الأطفال يستفيدون ويتمرنون على المناقشة الفلسفية، فالأطفال هنا لا يتعلمون شيئاً معيناً عما يجب فعله ليفكروا بوضوح وشمول ولكنهم ينتهزون الفرصة المتاحة لهم كى يفكروا بأنفسهم وكى يفخروا بآرائهم وأفكارهم الشخصية، فأهمية مهارات التفكير فى رأى ليبمان تبدو فى نتائجها العملية التى يكشف عنها الأطفال والتى تظهر ملامحها فى شخصيات أبطال هارى وليزا، وليس فى ذاتها فالنتائج الأساسية لتعليم مهارات التفكير يكمن فى النضج الشخصى والفهم الخلقى للتلميذ.

هذا وتظهر قيمة الفلسفة للأطفال فى أنها تتيح الفرصة للأطفال لأن يتناقشوا معاً فى قضايا ومشكلات تهمهم وتأتى نتيجة تفكيرهم الذاتى، والمعلم هنا لا يملى أفكاراً معينة ولا يحكم على تقدم الطفل بمدى تقارب فكرة من محتوى ومستوى فكر الكبار، ولكن المعلم يتيح الفرصة للأطفال لأن يعبر كل منهم عن أفكاره الذاتية وآرائه التى يراها، فالمعلم مُيسر للتعلم ويوجه الأطفال لاستخدام مميزات ومهارات الطريقة الفلسفية الخصبة.

- **تنمية الإبداع عن الطفل:** يفترض تدريس الفلسفة للأطفال على خلاف التربية التقليدية.. أن التفكير المنطقى من الممكن أن ينمى ويشجع بواسطة النشاط المبدع الخلاق كما أن الإبداع من الممكن أن يُنمى ويُشجع بنمو القدرة المنطقية، فالمنطق والإبداع يسيران فى خط واحد، ولا نكون

مغاليـــن – والكـــلام لليبمان – إذا ذكرنا أن نمو الطفل العقلى يعتمد على إثـــارة خياله وإبداعه، فالطفل ما لم يستطع أن يتخيل كيف تكون الأشياء وكيف سيكون هو نفسه فإنه يكون من الصعب علينا أن نضع له غايات أو أهداف تجاه نموه.

ويقترح ليبمان مجموعة من مختلف النشاطات الإبداعية التى يؤديها الطفل وذلك مثل الألعاب والتمثيل والمباريات الذهنية، فكل هذه الفنون تسهم فى تنمـــية قـــدرة الأطفـــال علـــى أن يعبروا عن خبراتهم ويفحصوا معناها ونتائجها.

هـــذا ودراســـة الاستدلالات الخاطئة الملازمة لأنماط غير صحيحة من التفكـــير تعين فى تنمية التفكير الإبتكارى عند الطفل، فالاستدلال الخاطئ الوارد فى القضية الآتية: البصل خضروات، قد يعين الطفل على تصور عالم تكون فيه كل الخضروات بصلاً، وكما يرى ليبمان فإن الطفل يحتاج إلى استثارة قواه المنطقية والإبتكارية معاً.

– **النمو الذاتى والنمو فى العلاقات الشخصية:** لتعليم الفلسفة للأطفال ميزة كبـــيرة تتضـــح فـــى ترقية الاتصال الذاتى بالنفس والاتصال الخارجى بالآخريـــن، فالمناقشـــة الفلســـفية تعزز وترقى وعى الطفل بذاته وذوات الآخرين واهتماماتهم ومعتقداتهم، وهذا كله يزيد من الحساسية أو الشعور عـــند الطفل، فالطفل ما لم تكون لديه بعض النظرات عن طبيعة الأفراد الذيـــن سوف يشاركهم معيشتهم، لن يكون قادراً على الوصول إلى أحكام بالنسبة لهم، هذا وليس من الخير أن نُعلم الطفل القواعد الاجتماعية إذا لم يكن على وعى بنفسه وبالآخرين، فالطفل هنا لن يستطيع أن يتبين كيفية

استخدام هذه القواعد، فتنمية الحساسية للعلاقات الشخصية مطلب أساسى للنمو الاجتماعى للطفل.

- **نمـــو الوعـــى والفهـــم الأخلاقى:** تعليم الفلسفة للأطفال لا يعنى تعليمهم أخلاقـــاً معيـــنة أو مبادئ أخلاقية معينة وإنما يعنى التركيز على المدخل الفلســـفى للأخلاق أو منهجية البحث أكثر من كونه يركز على مبادئ أو قواعـــد أخلاقية تخص الكبار، هذا ويعتقد – ليبمان – أن مساعدة الطفل علـــى إتقـــان عمليات التفكير المنطقى واستخدامه فى موضوعات واقعية حياتية مختلفة، إنما يعاون بقدر كبير فى حل المشكلات الإنسانية بما فيها من مشكلات أخلاقية، فالمهم فى الفلسفة للأطفال ممارسة البحث والفحص أكثر من تلقينهم مبادئ أخلاقية معينة.

<u>ب- أهداف تعليم الفلسفة للأطفال:-</u>

يمكـــن وضـــع الأهداف المحددة لتدريس الفلسفة للأطفال فى مجموعة الاكتشافات الآتية:-

- **اكتشـــاف الـــبدائل:** أى يـــتعلم الطفل أن يُفكر فى البدائل أو الاختيارات المـــتعددة، ويـــتعلم أن طريقة التفكير التى يفكر فيها ليست هى الطريقة الوحيدة للتفكير، ويُحتم هذا إعطاء الفرصة للطفل كى يتدرب على فحص المواقـــف الـــتى لها حلول متعددة وبدائل كثيرة، هذا ويمكن تعليم الطفل الـــنظر فى بدائل الفكر وبدائل الواقع باستخدام طريقة نفى الأفكار وسلبها والنظر فى كافة الإمكانات التى يمكن أن تقوم من النفى والسلب.
- **التمرس على النزاهة وعدم التحيز:** فنحن إذا توقعنا من الطفل أن يكون موضـــوعياً بصورة طبيعية من غير إرشاد أو توجيه نكون مخطئين، إذ

يجــب علينا أن نشجع الطفل على أن ينظم الموقف بطريقة معينة يحاول من خلالها أن يتكلم بطريقة موضوعية غيْر متحيزة.

- **الاهــتمام بالاتساق أو التناسق بين الأجزاء:** والمهم هنا ضرورة تشجيع الطفــل على استخدام الكلمات بمهارة ودقة منذ طفولته، فلا يكون للكلمة الواحدة معنيان فى موقف أو استعمال واحد، وهذا الأمر ينطبق أيضاً على الأعمــال أو الأفعــال، فينــبغى أن يكون التناسق بين الكلمات والأفعال واضحاً، فلا يقول الطفل قولاً معيناً ويأتى بعمل يناقضه.
- **الكشــف عــن الأســانيد العقلية التى تقوم عليها المعتقدات:** الكثير من أعمالــنا وأفكارنا يعتمد على معتقداتنا، وإذا أردنا اختبار مدى صلاحية هذه المعتقدات، فلا يكون علينا سوى البحث فى تبريرها بإعطاء الأسباب والبراهيــن علــيها، إذ مــن المفــيد لنا وللطفل أن نعرف معتقداتنا لأننا نتصرف من منطلقها، ولن نعرف معتقداتنا معرفة سليمة ما لم نكشفْ عن أسبابها وعللها.
- **الوعــى بالتناول الكلى أو النظرة الشاملة:** لا يكفى أن يكون للفرد أفكاراً واضــحة عن هذا الموضوع أو غيره من الموضوعات الأخرى، كما لا يكفــى أيضا أن يكون له اعتقاد وإيمان بشئ معين، فكل ذلك قد يُعد شيئاً صغيراً قد لا يرتبط بشئ آخر.

هذا وإن الناس يرغبون بصفة عامة فى تنظيم مجموعة من المعتقدات والأفكــار فى شكل معين يسهم فى أعمالهم المستقبلية، وعلى هذا فالأطفال يجب أن يُشجعوا على أن يعوا العلاقات والارتباطات بين الأفكار وأن يروا كــيف أن الأفكار ترتبط بغيرها ويعتمد بعضها على البعض الآخر وتعزز

بعضها، وبهذه الطريقة يبدأ الفرد فى بناء سلسلة من الأفكار المكونة لصورة كلـــية. ونحـــن كمعلمين يمكن أن نكون موجهين للطفل فى هذا الموضوع، فالمعلم لديه خبرات عن العالم، وهى خبرات لا تتوفر للطفل غالباً، والمعلم يعرف كيف يتعامل التعامل الأمثل مع الأشياء، ويعرف كيف ترتبط الأشياء بغيرها، فالمعلم فى مقدوره إرشاد الطفل بأن يسأله عما إذا كان يرى رابطة بيـــن الأفكـــار، وأن يوجه الطفل لأن يربط أفكاره بالأشياء التى تحدث فى حياته المعيشية وبالعالم الذى يعيش فيه، والمعلم فى مقدوره أن يشجع الطفل على التفكير فى الارتباطات والدلالات الممكنة أو النتائج الممكنة عن أفكار معيـــنة، فـــالمعلم هنا يحاول أن يضع أفكار الطفل فى سياق معين أو نظام معين بحيث يكسب هذا السياق أفكار الطفل معنى محدداً.

إن الطفـــل قـــد يكون واعياً بكل جزء أو حدث فى القصة أو الحكاية الفلســـفية كمـــا حدثـــت، ولكـــن هذا الوعى قد يغلق الطريق أمام استرجاع الأحداث السابقة التى فى أول القصة، ومن ثم فعلينا كمعلمين أن نحاول من خـــلال الأســـئلة تشجيع الطفل على أن يبصر الارتباطات أو العلاقات بين السابق واللاحق من الأفكار.

إن الطفـــل وإن كان يشعر بالموقف فى صورته الكلية إلا أنه لا يكون قـــادراً علـــى تحليل هذا الموقف بصورة جيدة، ومن ثم فهو يحتاج إلى أن يكـــون قادراً على النظر والفحص فى الجزئيات، وأن يكتشف العناصر التى يضمها الموقف وأن يكون قادرا على فهم الارتباطات أو العلاقات التى تكون بين كل عنصر وآخر.

هـــذا وبالنسبة للكبار الذين يؤكدون على البدء بالجزئيات حتى يصلوا

إلـــى الكلـــيات، إنمـــا هم يسيرون مباشرة بعكس وجهة أو نزعة الصغير، فالطفل يبدأ بالكليات ثم يدرك بعد ذلك الأجزاء التى تُكون الكل، فالطفل لديه نزعة أو ميل طبيعى نحو التفكير والتأمل ونحو العمومية أو الكلية أكثر من مـــيله إلى التحليل، ونحن كمعلمين علينا الاعتماد على هذه النزعة الطبيعية، وعلينا فى نفس الوقت أن نُعين الطفل على اكتشاف كيف تتجمع هذه الكليات معاً.

- **الوعـــى ببنية الموقف ومتطلباته:** إنه من الصعب على كل فرد أن يتخذ قرارات معقولة على أساس مجموعة من الحقائق القليلة المتوفرة، لكن إذا افترضـــنا أن الطفـــل قـــد دُرب على صنع القرار، وذلك بأن نضعه فى مواقف اتخاذ قرار بوعى وتعقل، فإن الطفل قد يؤديه.

هـــذا ومن المهم هنا أن نقول إن المبالغة فى إضفاء الأهمية على اتجاه صـــنع أو اتخاذ القرار إنما هو مبالغة فى النتيجة وإهمال للعملية التى أدت إلى هذه النتيجة، لذلك فالمهم أن يُعان الطفل كى يتأمل الموقف الذى يتطلب إصـــدار القرار، كما أن الطفل يجب أن يقرأ بنية أو تركيب الموقف بطريقة صـــحيحة، فإذا قام بالمطلبين السابقين، فإن القرار الذى سيؤديه يكون سهلاً وسيؤديه بطريقة حسنة، ذلك أن القرار يكون قد قام على الفهم والوعى ببنية الموقف ومتطلباته، هذا ويجب أن نعلم أن تدريس الفلسفة قد لا يعين الطفل على اتخاذ القرار، إذ أنها قد تجعل اتخاذ القرار عملية صعبة ومحيرة وذلك بتوســيعها دائـــرة بدائـــل الاختـــيار، ولكن الفلسفة تساهم فى تزويد الطفل بالمهارات الذهنية اللازمة لصناعة القرار، ومن ثم يجب التركيز على إعداد الأطفـــال لمواجهـــة مواقف الحياة الفعلية وذلك بتعريضهم لمواقف مُتخيلة

مدركين للفروق بينها، وواعين بمتطلبات الاختيار وفقاً لطبيعة هذه الفروق، هــذا فما لم تك لدينا الوسيلة المناسبة التى على أساسها نقوم بصنع القرار، فالعمل يكون ضاراً بالطفل.

- **اكتشــاف العلاقــات بين الجزء والكل:** إن فهم الطفل للعلاقة بين الجزء والكــل يســهم فى تنمية التفكير المنطقى والتفكير الإبتكارى وتنمية الفهم الأخلاقى، ويجب ألا يكون اهتمامنا ببرامج التفكير على أنها مجرد برامج تضم مبادئ وقواعد الاستدلال المنطقى، ولكن يجب أن تكون هذه البرامج لها قيمتها وأهميتها فى فهم وتعقل مواقف الحياة المختلفة، ويجب أن نعلم أن الطفل فيما بين الثانية والسابعة من العمر يظهر مهارة كبيرة فى تناول علاقــة الجــزء بالكل، لكن هذه المهارة سرعان ما تتلاشى أو تختفى مع انــتقال الطفل إلى مرحلة ما قبل المراهقة، لذا يجب أن تنال هذه العلاقة الاهتمام الكافى فى كافة البرامج التعليمية فى شتى المواد الدراسية.

هــذا ويمكــن تلخيصــاً لما سبق حصر المهارات التى يسعى تدريس الفلسفة إليها فى المهارات الآتية (٣٧):-

- تحلــيل العبارات القيمية *Analiysing value statements* - بناء الفــروض- تحديــد المصــطلحات *Terms* - بناء المفاهيم *concepts*- اكتشــاف البدائل أو الاختيارات *alternative* - الاستنتاج من الفروض - الاستنتاج من قضية مفردة - إيجاد الافتراضات الضمنية - وضع التفسيرات العلــية *Causal* - إقامــة العلاقات - عقد المقارنات - صياغة الأسئلة - وضــع التعمــيمات - إعطاء الأسباب *REASOM* - إدراك علاقة الجزء بــالكل وعلاقــة الكــل بالجزء - تحديد واستخدام المعايير - معرفة كيفية

التعامل مع الأمور الغريبة والأمور الغامضة المبهمة - تحديد أخطاء القياس *Informal Fallaies* - ضرب الأمثلة والتوضيحات - التعرف على الاختلاف فى المفاهيم وفى وجهات النظر - التعرف على العلاقة المتبادلة بين الوسيلة والغاية - وضع معايير - استخدام المنطق - استخدام القياس.

هذا ويتضح أن الشئ المهم لتحقيق الغايات والأهداف والمهارات السابقة هو إثارة خيال الطفل وإثارة الدهشة عنده وتشجيعه على المناقشة الواعية الذكية للمسائل إلى لها أهمية عنده.

خامساً: البرامج الأولية التى أعدت لتدريس الفلسفة للأطفال:

يُقصد بكلمة برامج تدريس الفلسفة للأطفال المواد التعليمية التى تمكن الأطفال من الانخراط فى الحوار والمناقشة والتفكير والتأمل والتعبير عن نفسه ومقارنة وجهات نظره ومقابلتها بوجهات نظر أقرانه، كما يقصد بكلمة البرامج أيضاً الصفوف الدراسية التى صممت لها برامج الفلسفة فى الفرق الدراسية الممتدة من فصول الحضانة ورياض الأطفال حتى الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسى (٣٨).

وتُمثل برامج تدريس الفلسفة للأطفال حركة تربوية جديدة وضع أسسها ليبمان وقد بدأ فى عام ١٩٦٩ بتصميم برنامج أساسى لفلسفة الأطفال يتضمن مجموعة من القصص الفلسفية التى وُضعت بقصد تحقيق الغايات والأهداف التربوية السابقة، ويصحب كل قصة دليلاً للمعلم، وقد صيغت تلك القصص فى سلسلة متتابعة تتناسب مع الأطفال بدءاً من الصف الرابع الابتدائى حتى وصل بها إلى الصف التاسع، ثم استكمل بعد ذلك حلقات هذه السلسلة وأصبحت الآن تشمل مقررات تمتد من فصول الحضانة حتى

الصــف الثالث الثانوى، يغطى كل منها صفين دراسيين وتحتوى كل قصة علــى مجموعــة مــن الشخصيات تتيح لكل متعلم أن يقرأ دوراً معيناً فيها لشخصية محددة من شخصيات القصة، وراعى ليبمان فى شخصيات قصصه أن تكون أعمارها فى نفس أعمار التلاميذ المقدم لهم البرنامج، والشخصيات ليســت متجانسة ولا متشابهة، بل تمثل أنماطا متباينة من التلاميذ والمعلمين وأولياء الأمور ومديرى المدارس لكل منها أسلوب خاص من أساليب التفكير والاستدلال، وتنطوى أحداث القصة والعلاقات بين شخصياتها على عمليات تتضمن تفكيراً صورياً وتفكيراً استدلالياً واستقرائياً كما تشمل عمليات تتطلب التمثيل والحدس التلقائى. (٣٩)

وتســتند برامج الفلسفة للأطفال كما وضعها ليبمان على تعريف جون ديــوى للفلســفة باعتــبارها النظرية العامة للتربية (٤٠)، ويفسر ليبمان هذا الاعتــبار بــنظرته إلى الفلسفة بوصفها المحور العام للمناهج التعليمية كلها فهــى التى تضفى النظرة الكلية والمترابطة على التفكك والانفصال الحادث فــى المواد الدراسية المختلفة ومن ثم فإن منهج الفلسفة بتأكيده على الحوار وعدم التحيز والشمول يجب أن يكون بمثابة الأداة لتكامل المنهج وترابطه، وتــرى Monica ١٩٩٥ بأن برامج ليبمان تعد ممثلة للتطبيق العملى لكلام جــون ديــوى، فــالكلام مــع الأطفــال يمثل نقطة طيبة للتحليل والتفكير، ويساعدهم على أن يصبحوا مدركين وواعين للأنواع المختلفة للكلام وواعين بأهدافهم ومعاييرهم.

وبرامج تدريس الفلسفة للأطفال كما يطرحها ليبمان مؤسسة على تقدير لنشــاط الطالــب العقلــى الخــاص به، هذا النشاط يعمل كنموذج أو مثال

Catalyst وبذلـــك فإن ليمان يتحدى النظرة التى ترى أن المعلم هو مثال ونمـــوذج الـــتعلم [٤١]، والـــبرامج مؤسسة أيضا على تقدير لعمليات البحث والتحلـــيل وعلـــى اعتقاد بأن تلميذ المدرسة الابتدائية يمكنه التفكير المستقل الفاحص فى ميادين من قبيل الأخلاق والجمال والطبيعة والميتافيزيقا، وهى ميادين غالباً ما تخص طلاب المرحلة الثانوية أو الجامعية.

هـــذا وبـــرامج تدريـــس الفلســـفة للأطفـــال ترتكز على مجموعة من الافتراضـــات والمسلمات القبلية، فالبرامج شأنها شأن كافة البرامج التربوية ترتـــبط فى أسسها النظرية وأهدافها وتنظيمها بتوجه أيديولوجى محدد وقد أشـــار رونـــى أفيرام *Roni Aviram* فى دراسته لهذه القضية إلى أربعة افتراضات قبلية تقوم عليها البرامج وهى:

- فـــى المســـتوى المعرفى ***Epistemological*** يرتكز البرنامج على ما يمكن تسميته بالعقلانية الأميبريقية *Empirical Rationalism* ويفيد هذا الـــنمط مـــن العقلانية الاعتقاد فى أن العقل بارتكازه على قوانين المنطق الأساســـية، وباستخدامه للدليل العينى الامبيريقى يمكنه التقدم الحثيث نحو اكتشاف الحقيقة.
- فـــى المستوى الخلقى ***Ethical level*** يأخذ البرنامج بالنزعة الإنسانية *Humanism* أى الاتجـــاه الذى يتبين كقيمة خُلقية أساسية تقدير الوجود الإنسانى واحترام قيمته وكرامته بغض النظر عن أية اعتبارات أخرى.
- فى المستوى السياسى ***Political Level*** فالبرنامج مؤسس على الاتجاه الديمقراطى أى الاعتقاد فى أن الديمقراطية من منظور إنسانى تعد أفضل أشكال النظم السياسية.

- فـــى المســـتوى الـــتربوى *Educational Level* يقوم البرنامج على الاعتقاد بضرورة مجانية التعليم العام وإلزاميته باعتباره أفضل الأساليب التى تضمن فرصاً متكافئة لنمو معظم الصغار وهذه الافتراضات الأربعة تظهـــر فـــى القصص الفلسفية للبرنامج وفى دليل المعلم المصاحب لكل منها(٤٢).

هذا ولا ترمى برامج الفلسفة للأطفال إلى تقديم تاريخ الفلسفة أو منهج الفلاســفة ومصطلحاتهم الفنية ومنطق نظرياتهم، كما لا ترمى البرامج إلى تلقيــن وجهة نظر محددة أو بث مجموعة معينة من القيم، فالهدف الرئيسى مــن بــرامج تدريس الفلسفة للأطفال مساعدة الصغار على التفكير بأنفسهم والتفكير فى عملية تفكيرهم (٤٣).

هذا ويتكون برنامج الفلسفة للأطفال كما وضعه ليبمان من مجموعة من القصــص الفلســفية وكانـــت أول قصـــة وضـــعه ليـــبمان قصـــة *Harry Stattlemeir's Discovery* (٤٤) واستخدمها مع الصفين الخامس والســادس الابــتدائى وتضـــم القصة سبعة عشر فصلاً تثير قضايا فكرية ومنطقــية يناقشها بطل القصة – هارى – مع أصدقائه، ولا تنطوى القصة على مصطلحات فلسفية، بل هى تحفز القارئ المبتدئ على اكتشاف مفاهيم فلسفية وتفسيرها فى سياق الحوار الذى يضطلع به هارى وأصدقائه.

وكـــتاب هـــارى هو كتاب رئيس هام فى برنامج الفلسفة للأطفال وهو مـــزود بـــالأدوات الرئيسية للتفكير – خاصة أسلوب التفكير الناقد والمنطق الشــكلى والمنطق غير الشكلى – إن قصة هارى تقدم نمطاً من الحوار بين الأطفـــال بعضهم ببعض وبين الأطفال والكبار، وقد وضعت هذه القصة فى

الفصـــل حيـــث يبدأ الطفل التفكير فى التفكير ذاته فيفكر فى عملية اكتشاف مـــبادئ التفكير وفى كيفية تطبيق أو استخدام هذا التفكير فى مواقف الحياة العاديـــة الحقيقية، إن قصة هارى تمثل نمطاً للتدريس غير سلطوى لا يعتمد علـــى السلطة أو المؤسسات فهو نمط غير تلقينى، وتوضح هذه القصة قيمة البحـــث وتشجع على نمو الأنماط البديلة للتفكير والتصور كما توضح كيفية الاستفادة والتعلم من الآخرين.

إن قصـــة هـــارى تثبـــت أن عالم الأطفال يشبه عالم الكبار فهو ملئ بالمشـــكلات الاجتماعـــية والسياســـية كما عند الكبار، وقد ناقش هارى مع زملائه فى الفصل الدراسى موضوع أهداف وسلطة وقوانين التربية الشكلية.

إن قصـــة هـــارى توضـــح أن الأطفال قادرون على اختبار المفاهيم الأخلاقـــية والمـــبادئ الأخلاقـــية وذلك داخل القدر المحدود والمألوف من خـــبراتهم، وقـــد ناقش الأطفال فى قصة هارى مسائل أخلاقية متعددة مثل الصواب والخطأ – العدالة – الطيب والسئ – هل تقابل الأذى بالأذى – ما الفـــارق بين ما نود أن نعمله وما ينبغى أن نعمله، ومسألة مجئ العالم. هذا ومن القصص التى ضمها كتاب هارى القصتين الآتيتين:–

(١) سأل المعلم الطفل لماذا تذهب إلى المدرسة؟

الطفل: كى أحصل على التربية

المعلم: ماذا تعنى بكلمة التربية؟

الطفل: أن يكون لدى كل الإجابات عن الأسئلة

المعلـــم: هـــل تـــرى أن كل الأفراد الذين تربوا وتثقفوا فى مقدورهم الإجابة عن كل الأسئلة؟

المعلم: هل أنا تربيت وتثقفت؟

الطفل: نعم.

المعلم: هل لدى كل الإجابات عن الأسئلة؟

الطفل: لا أعلم ولكنك دائماً تسألنا أسئلة كثيرة

المعلـم: أنـنى تربيت وتثقفت ولكنى أسأل أسئلة كثيرة وأنتم تعطونى الإجابة. هل هذا سليم؟

الطفل: نعم هل أنت تقصد أن الفرد الذى تربى وتثقف يكون قادراً على إعطاء الأسئلة بدلاً من أن يعطى الإجابة

(٢) هــذه القصة قام كمال نجيب بتعريبها في دراسته التجريبية التي أجراها عن تدريس الفلسفة للأطفال في مصر:

- من أين يجئ الأطفال [٤٥].
- بــدأ أحمــد ذلك الموضوع قائلاً: إن الأطفال لابد وأنهم يجيئون من شئ ما، لأنه ليس معقولاً أن يجيئوا من لا شئ.
- قاطعـــه محمود قائلاً: انتظر يا أحمد... إذا كنت ذكياً قل لنا من أين أتى هذا العالم الذى نعيش فيه ؟
- أجاب أحمد: أن الله تعالى قد خلقه؟
- قال محمود: لقد قال لنا الأستاذ في حصة العلوم: أنه ذات يوم كانت الأرض وكل الكواكب الأخرى جزءاً من الشمس.
- قـــال عمرو: إن الأستاذ كان يتحدث عن الأرض والكواكب الأخرى ولكنـــنا نحن نتحدث عن العالم وهناك فرق بين الأرض وبين العالم، فـــالأرض والكواكب الأخرى هى مجرد أجزاء من هذا العالم الفسيح ومشكلتنا الآن كيف ظهر العالم ؟
- قال أحمد: ولكن يا عمرو كيف نعرف أن العالم ظهر في وقت ما ؟ لماذا لا يكون العالم موجوداً منذ القدم ومنذ الأزل.
- قال حمدى لأحمد: إن كل شئ يجب أن يكون له بداية ولذلك فالعالم يجب أن تكون له بداية.
- أجاب أحمد: هل من الضرورى أن ينتهى العالم ذات يوم ؟ ربما لا ينـــتهى أبداً، وإذاً فهل من الضرورى أن يكون العالم قد بدأ ذات يوم أنه ربما أيضاً لم تكن له بداية أبداً.

- أخذ حمدى يفكر فى عبارة أحمد ثم قال: من الممكن أن أتصور بداية الأرض وبداية الشمس وأى شئ فأستطيع أن أتخيل أى شئ وهو يبدأ ويولـــد ولكننى لا أستطيع أن أتخيل أن العالم كانت له بداية مثل بقية الأشياء.
- قـــال أحمـــد: وأنا أيضاً يا حمدى لا أستطيع أن أتصور بداية العالم ولكن إن حديثك كله يدور حول عدم إمكانية تصور بدايته وهذا ليس دليلاً على صحة حديثك.

هذا والكتاب التعليمى المصاحب لقصة هارى هو كتاب البحث الفلسفى وقـــد ظهر هذا الكتاب فى طبعتين، وتتميز الطبعة الثانية باتساع وغنى فى المـــادة ووفـــرة كبيرة فى المناقشات الفلسفية، وقد نال هذا الكتاب قبولاً من معظـــم المعلميـــن، ومن الأمثلة التى تناولها هذا الكتاب مسألة التمييز بين الكائـــن البشرى والكائن الحيوانى وهل التمييز هو تمييز فى الدرجة أم فى النوع، فأوضح الكتاب ضرورة أن يعقد المعلم مقارنة بين التميزين ونوضح الفارق بينهما وقد قدم الكتاب بعد ذلك خطة واضحة المعالم للمناقشة وأعطى تمريـــنات وتدريبات ونشاطات كى يظهر هذا الخلاف ويفتح الباب للمناقشة العمـــيقة بيـــن الحيوان والإنسان، وقد أعطى الكتاب توضيحاً لكيفية اجتماع المفاهيم التى دارت فى المناقشة بعضها مع البعض وكيفية ارتباطها بالأفكار الخاصة بها.

هـــذا وقد قدم ليبمان بعد قصة هارى قصة أخرى تعرف باسم ليزا [٤٦] *Lisa* وذلـــك للفرقتيـــن الســـابعة والثامنة، ويؤدى أدوار هذه القصة نفس الشخصيات فى القصة السابقة – هارى – ونظراً لأن أبطال القصة الجديدة

انــتقلوا إلـــى صــف دراسى أعلى وزادت أعمارهم، فقد أصبحوا مهيئين للامتداد - بما تعلموه واكتشفوه فى العام السابق - إلى مناطق فلسفية جديدة حيــث يســعى الأطفـــال فى ليزا إلى البحث والتنقيب عن حلول للمشكلات الخلقــية التى تؤرق أذهانهم مستخدمين فى ذلك أدوات التفكير المنطقى التى ســبق وتعلموهـــا، وتفحص هذه القصة قضايا التباين الثقافى والعقائدى بين الجماعـــات والمجتمعات، وحقوق الإنسان، خاصة الصغار، والإلزام الخلقى والفـــناء والديمومة، ويواجه التلاميذ فى هذه القصة أسئلة مثل هل يمكن أن نُحـــب الجـــيوان ونأكله فى نفس الوقت ؟.ما الفرق بين القانون والعرف ؟، كيف نأخذ فى حُسباننا المقاصد والنوايا وتبعات السلوك ؟ ما الفرق بين الحق والعدل ؟ ما الخير ؟ هل من المناسب فى الحكم على الكذب أو السرقة تقدير الظروف المحيطة بالموقف ؟

هـــذا وقد انقسم الأطفال قسمان فى مناقشة مسألة قتل الحيوانات، قسم يؤيد القتل بسبب إطعام الإنسان وغذائه، وقسم يُنكر القتل لأن الفرد إذا اعتاد علـــى قـــتل الحيوانات فقد يقتل الموجود البشرى. إن الهدف من هذا الكتاب ليس تلقين الطفل قواعد أخلاقية معينة، ولكن جعل الطفل أكثر تعقلاً ووعياً بالمسائل الأخلاقية.

هذا والكتاب التعليمى المصاحب لقصة ليزا هو كتاب البحث الأخلاقى، وهـــو كتاب يوضح المفاهيم الرئيسية التى فى قصة ليزا، وقد وضح الكتاب كل مفهوم بطريقة منظمة مرتبة وذلك من خلال خطة المناقشة والتمرينات، ويوضـــح كـــتاب المعلم أن المنطق فى كتاب ليزا يُركز على قواعد التفكير واســتخدام القياس المنطقى فى تبرير المعتقدات، والكتاب يُعين المعلم على

فهم وشرح وتطبيق هذه الأفكار فى مجال البحث الأخلاقى.

إن المعلم والطالب سوف يكون لديهما فهم واضح بضرورة إيجاد التعقل فى المسائل الأخلاقية التى يدور فيها النقاش فيميزون بين الأسباب الجيدة من تلك غير الجيدة، ويتبينون دور القواعد الأخلاقية ودور المعايير الأخلاقية فى المجتمع.

هذا وقد قدم ليبمان بعد قصتى ليزا وهارى قصة *Suki* سوكى (٤٧)، وهى خصصت لتلاميذ الفرقة التاسعة والعاشرة من المدرسة الأساسية، وتدور القصة حول قضايا الأدب والفن فتعالج الاهتمامات الشعرية واللغوية لدى الصغار، ويناقش فيها التلاميذ نظريات المعرفة المرتبطة بالإنتاج الأدبى والفنى، وتركز قصة سوكى على عقبات الصغار عند محاولتهم كتابة الشعر والرواية، وهذه القصة لا تتعامل فقط مع مسائل التأليف ولكن مع مشكلات اللغة ونظريات المعرفة، إن سوكى فى هذه القصة تحاول أن تعين هارى الذى لا يستطيع أن يُنجز واجبه الكتابى أو التعبيرى، وتركز قصة سوكى على أهمية إيجاد المعنى لكل خبرات الحياة.. فبينما يركز هارى على المعنى من خلال التعريفات المنطقية، فإن قصة سوكى تركز على المعنى من خلال كتابة الشعر والرواية.

هذا والكتاب التعليمى المصاحب لقصة سوكى هو كتاب *Writing - how – why* ويضم مئات المقتطفات الأدبية المختارة للأطفال من الكبار.

وقدم ليبمان بعد قصة سوكى قصة مارك *Mark* (٤٨) التى توائم تلاميذ الفرق النهائية من المرحلة الثانوية وفيها يواجه التلاميذ المشكلات المرتبطة

بالمجتمع الإنسانى بما فيه من أنظمة سياسية واقتصادية وقانونية وصراعات اجتماعية متباينة الأسباب والمصادر، ويوجه انتباههم هنا إلى طبيعة القانون والجــريمة والتقالــيد والبيروقراطــية ومشكلات المسئولية والسلطة والقوة وقضــايا الديمقراطــية والحرية والعدالة، هذا والكتاب التعليمى المصاحب لقصة مارك هو كتاب البحث الاجتماعى.

وقــدم ليبمان بعد ذلك قصة بيكسى *Pixie* وقصة *Kio & Gus* [٤٩] للتلامــيذ فى مرحلة الطفولة المبكرة لتزويدهم بالمهارات اللازمة لممارسة البحــث والتفكــير، وتعــنى هاتــان القصــتان بمهارات القراءة والحوار واستخدامات اللغة واكتساب المعانى، فتركز قصة بيكسى على وعى الأطفال بالعلاقــات (المنطقــية والاجتماعــية والأسرية) وأساليب التعامل مع هذه العلاقــات، وتركــز قصــة كيو وجاس على المشكلات الفلسفية التى تتعلق بمفهــوم الكون، وتهدف القصة إلى المساعدة فى تعليم العلوم وبصفة خاصة مصــطلحات علم الحيوان وعلم البيئة، والقصة تقرب فكرة اختزال الظاهرة بأسلوب بسيط وعبقرى ومتناسب لسن كيو كشخص مُبصر، وجس كشخص غير مُبصر، ويطرح الحقيقة فى سؤال يوضح لنا الطرق الأساسية المختلفة لإدخــال تلك الحقيقة إلى وعيهما هذا والكتاب التعليمى المصاحب هو كتاب التعجب من العالم [٥٠].

هذا ويظهر من البرنامج السابق الذى وضعه ليبمان النقاط الآتية:-

- إن بــرنامج ليــبمان يركز على أهمية الفصل الدراسى الذى يصبح بمــثابة جماعة بحث أو مجتمع بحث *Community of enquiry*، فالفصل كلــه يــنهمك فــى مناقشة جماعية [٥١]، وأن جماعة البحث تُسهم كنوع من

التربية الأخلاقية وذلك ليس من خلال تقديم بعض المعتقدات ولكن من خلال نوع معين من الممارسة والاستعمال. إن المناقشة فى جماعة البحث تختلف عـن مناقشـة اتجاه توضيح القيم، ففى اتجاه توضيح القيم نجد الأطفال لا يُحفـزوا ولا يُشجعوا على أن يقوموا بعملية تقويم أو إبداء ملاحظات ناقدة عـن القيم الموجودة لدى الشخص الآخر، فإن الاحترام ينبغى أن يوجه لكل فكرة ولكل رأى، ولكن المناقشة عند ليبمان تجعل الأطفال على وعى وألفة فيما يعتقدون فيه، كما تجعلهم يقفون على أسباب هذا الاعتقاد وماذا يفعلون بـه بعـد ذلـك، هذا فضلاً عن أن المشاركين فى المناقشة يصبحوا واعين بمعتقدات الآخرين، وواعين بأن التفكير الفردى المنعزل تفكير خاطئ.

- المعلـم لا يـنقل للأطفال معلومات معينة ولكنه مُيسر للتعلم وميُسر للعمـل المشترك، فهو يسأل عن الافتراضات ويسأل عن التوضيح، والمعلم يسـمح بمختلف وجهات النظر فى الموضوع الواحد، فالأطفال لا يتعاملون مع المشكلات بطريقة واحدة وبنظام واحد أو ترتيب واحد كما يفعل المراهق والمعلـم لا يتعامل تماماً مع التعبيرات اللفظية التى عند الأطفال، ولكن مع المعـانى الـتى يمكن أن تنتزع من السلوك اللفظى، والمعلم يخطط لمختلف النشـاطات الـتى تعين الأطفال على أن ينهمكوا فى مناقشة لها معنى معين وتكون ممتعة وسارة عند الأطفال (٥٢).

- المعلـم لا يحكم على مدى صحة الإجابة المثارة فى المناقشة ولكن يحكم على مدى عقلانية المناقشة ذاتها، فالمعلم يعمل كمحفز لإخراج الأسئلة مـن الطـلاب والمُحفز على بناء البراهين المنطقية، ويدع الفرصة للطلاب لأن يروا الأشياء بذواتهم، والمعلم يركز على عملية المناقشة التى تهدف إلى

إكساب نتائج محددة، فالمعلم يُعبر عن الاهتمامات من مختلف وجهات النظر ويعبر عن الآراء المتعارضة.

– على الأطفال مسئولية فى عملية التعلم.. فعليهم أن يجمعوا تفكيرهم ويركزوه على مسألة معقدة، وعليهم أن يستمعوا بإنصات لغيرهم من الأطفال وأن يتعاطفوا معهم، وعليهم أن يلخصوا الآراء المثارة، وعليهم أن يعدلوا من أفكارهم كاستجابة للنقد المثار وعليهم أن يعترفوا بالخطأ إذا أخطأوا.

– إن اتجاه الاختلافات يمثل القلب أو الجوهر الفلسفى لبرنامج – ليبمان– فهو يزود الأطفال بفرصة التعلم كى يفكروا بعمق وجدية ويفكروا فى تفكيرهم الذاتى وفقاً لقدراتهم التفكيرية، كما أنه يقدم أمثلة متعارضة يصل منها الأطفال إلى التعميمات بطريقة منطقية، كما يصل منها الأطفال إلى حقيقة أن بعض التعميمات والأحكام يكون من المتعذر الدفاع عنها بطريقة منطقية.(٥٣)

– تظهر فى المناقشة الفلسفية لجماعة البحث كل أنواع الكلام.. مثل الكلام من أجل الاكتشاف والكلام للمشاركة فى المشاعر أو الكلام من أجل الاستخبار عن شئ، والكلام من أجل تأدية أعمال محددة.

سادساً: بعض الدراسات البحثية التى أجريت فى هذا الموضوع:

هذا وقد أجريت تجارب كثيرة على تدريس الفلسفة للأطفال نذكر منها:

<u>أ- دراسة ليبمان ١٩٧٠- ١٩٧١:</u> (٥٤)

كان الهدف الظاهرى من التجربة هو تحديد مدى ملائمة تدريس موضوع التفكير للصف الخامس الابتدائى، فاختار ليبمان مجموعة من

الأطفـــال فـــى الصـــف الخـــامس الابـــتدائى من مدرسة *Rand* بالولاية (نيوجرسى) فى الفترة الدراسية ٧٠- ١٩٧١.

وقـــد قسم ليبمان هذه المجموعة بعد التأكد من تجانسها إلى مجموعتين ضـــابطة وتجريبـــية، وقـــد تكونت كل مجموعة من ٢٥ تلميذاً، وقد أعطى ليـــبمان اختـــباراً قبليًا لكل أفراد العينة وهو عبارة عن أربعة اختبارات فى الاســـتنتاج – التـــناقض – القياس – التشابه، وقد أخذ هذه الاختبارات من اختبار كاليفورنيا فى النضج العقلى *Califorina test of mental maturity* – هـــذا وقـــد قام ليبمان بتدريس المجموعة التجريبية موضوع التفكير وقد اســـتخدم فـــى ذلـــك كتاب هارى، وكانت فترة الدراسة مرتان فى الأسبوع بمعدل ٤٠ دقيقة لمدة تسعة أسابيع، وقد درست المجموعة الضابطة المقرر المخصـــص لهـــا فـــى العلـــوم الاجتماعية، هذا وبعد انتهاء الفترة المحددة للـــتدريس طـــبق ليـــبمان الاختبار القبلى الذى طبقه من قبل، وكانت نتيجة الدراسة لصالح المجموعة التجريبية فقد ارتفعت درجاتها فى الاختبار البعدى وبذلـــك فقد أحرزت العينة التجريبية تقدماً ملحوظاً على العينة الضابطة فى المنطق والتفكير المنطقى.

هـــذا وقد قام ليبمان بدراسة أخرى – لم تتوفر بياناتها للباحثة – أوجد فـــيها علاقـــة موجـــبة بين دراسة موضوع التفكير والتقدم فى القراءة وفى مهاراتها المختلفة.

ب- دراسة *Nancy Pekin Cummings* ١٩٧٩: [٥٥]

أجرت الباحثة تجربتها فى مدرسة *Stonegate elementary School in Bedford Laxas* وذلـــك عام ١٩٧٩ وقد اختارت بطريقة عشوائية عينة من

الأطفـــال بلغ عددها ٣٢ طفلاً من الصف الخامس بهذه المدرسة، وقد قدمت للعيــنة كلها اختباراً فى المهارات المنطقية ضم المهارات الآتية: التقابل – التضـــاد – التشابه، وقد أخذ هذا الاختبار من اختبار كاليفورنيا فى النضج العقلى، ثم قامت بتقسيم العينة إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية وقد أعطت نانسى اهتماماً خاصاً بالمجموعة التجريبية فقامت بتدريس موضوع التفكير مســتخدمة فـــى ذلـــك كـــتاب هارى وكتاب دليل المعلم، وقد قابلت أطفال المجموعـــة التجريبـــية بمعدل مرتان فى الأسبوع لمدة ٤٠ دقيقة على مدار ســبعة أســابيع، وقـــد واصلت العينة الضابطة دراستها المعتادة فى الصف الخامس وفقاً للجدول المدرسى الموضوع.

وقد أضافت *Nancy* – من عندها – على كتاب هارى بعض الأنشطة الكتابية التى طلبتها من الأطفال، خاصة بعد أن وجدت صعوبة فى المناقشة بيــنهم، وقد كانت النسبة بين المناقشة التى دارت فى الفصل وبين الأنشطة الكتابــية كـــالآتى: ٤٥% للمناقشـــة، ٥٠% للأنشـــطة الكتابية وقد أستبقت ١٠% للمحاضرة الشكلية.

وبعد انتهاء الفترة المحددة للبحث قامت *Nancy* بتطبيق نفس الاختبار الذى طبقته من قبل على أفراد البحث، وكانت نتيجة التجربة التقدم الملحوظ فـــى درجـــات المجموعة التجريبية على المهارات السابقة المحددة فى هذه الدراسة، وبذلك أثبتت مناسبة تدريس الفلسفة لأطفال مجموعتها التجريبية.

<u>جـ- دراسة ***Clyde Evans*** ١٩٧٩:</u> [٥٦]

فقـــد دعى *Evans* من مدرسة *Hillside* التى تقع فى منطقة *Huson* بالولايات المتحدة كى يعمل مع الأطفال فى مسائل تتعلق بالقيم والأخلاقيات

والمسـئولية وصنع القرار، وقد اختار الباحث أحد الفصول بالمدرسة حيث كان عدد الأطفال ٢٥ طفلاً وقد أجلس الأطفال على الأرض ليعرض أمامهم فيلماً سينمائياً يعرض لقصة الملاهى، وهى قصة عن أب وعد ابنته الطفلة بالذهـاب إلى مدينة الملاهى وذلك بمناسبة عيد ميلادها السابع، ووعد الأب الإبـنة بأنه سيسمح لها باختيار خمس ألعاب ميكانيكية من التى تعرض فى مدينة الملاهى، وذهب الأب مع ابنته، ولكن عند باب الملاهى اكتشف الأب أنه نسى حافظة نقوده، وكان هذا اليوم هو آخر يوم للملاهى فى تلك المدينة، فـبعد هذا اليوم سترحل الملاهى إلى مدينة أخرى، وكانت الملاهى تقع فى مكـان بعيد جداً عن مكان بيت الأب بحيث لا يستطيع أن يعود إلى المنزل ليحضر الحافظة، وقد أحصى الأب عدد النقود التى فى جيوبه فوجدها تسمح بالكـاد لدفع ضريبة الدخول فقط إلى الملاهى، فقال الأب لابنته أنه يمكنهم الدخـول إلـى الملاهى ليروا فقط العروض دون الاشتراك فيها، أو يمكنها الكـذب فتكذب على البواب لتخفى عمرها الحقيقى وتقول إنها فى السادسة بدلاً من السابعة، وهنا يمكنها الدخول بأجر مخفض ليتبقى معها نصف ثمن التذكرة فيمكن استغلاله فى الاشتراك فى لعبة من لعب الملاهى، وهنا طلب الأب مـن ابنـته الخـيار بين الأمرين، هذا وبعد العرض أخذ يتناقش مع الأطفال بطريقة معينة ذكرها فى دراسته وقد خرج الباحث بالنتائج الآتية من دراسته:

- أن الأطفـال قد تزودوا بمهارات التفكير السليم فقد أجادوا مهارات التحليل والتصنيف والبرهنة والتقويم.
- استطاع الأطفال أن يكونوا وجهة نظر معينة حول المسائل الأخلاقية

وقـــد استدلوا على كثير من المعانى لكثير من المسائل الحياتية التى تدور فى حياتهم كل يوم (الكذب) وبذلك أثبت الباحث مناسبة تدريس الفلسفة للأطفال كما وضح من تجربته.

د- دراسة هوب هاس *Hope J.Hass*: (٥٧)

حيث قام بعدة تجارب مستقلة فى أنحاء متفرقة من أمريكا فقام بتجربته الأولـــى فـــى نيوارك *Newark* حيث تكونت عينة الدراسة من ٢٠٨ طفل بالفرقة الخامسة، و١٦١ طفلاً بالفرقة السادسة، وقد تم تقسيم العينة بطريقة عشـــوائية إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وقد قام بتدريس كتاب هارى للفصول التجريبية لمدة ثلاثة أيام فى الأسبوع على مدى ١٧ أسبوعاً، وكانت مـــدة الـــدرس ٤٠ فـــى دقيقة وقد سجلت نتائج الدراسة تحسناً فى مهارات المجموعة التجريبية.

هـ- دراسة كمال نجيب ١٩٨٤: (٥٨)

اخـــتار الباحـــث مدرستان ابتدائيتين من مدينتى الإسكندرية ودمنهور كمجال لتقويم مدى فعالية تدريس الفلسفة للأطفال، وتكونت عينة البحث من ٤١٥ تلمـــيذاً من فصول الصفين الخامس والسادس الابتدائى فى المدينتين، وقسم الباحث العينة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وقد تألفت المجموعة التجريبية الكلية فى الإسكندرية ودمنهور من ١٠٥ تلميذاً من تلاميذ الصف الخـــامس، و١١٦ مـــن تلامـــيذ الصف السادس، فى حين تكونتا المجموعة الضابطة من المدينتين من ٩٧ تلميذاً بالصف الخامس، و ٩٧ تلميذاً بالصف الســـادس، وقد عرب الباحث قصة هارى التى وضعها ليبمان وهى تطرح

نموذجاً لحوار الأطفال بعضهم مع بعض وحوارهم مع الكبار، وتدور أحداث القصة بين تلاميذ أحد صفوف المدرسة الابتدائية الذين يبدءون فى التفكير حول التفكير، وفى سياق تلك العملية يكتشفون قوانين التفكير ويكتشفون أن فى مقدورهم تطبيق أنماط التفكير التى وصلوا إليها فى مواقف الحياة الحقيقية، وقد استخدم الباحث ثلاث أدوات رئيسية لاستخدامها فى تقويم تدريس الفلسفة للأطفال وذلك بعد تعريبها، وقد روعى فى اختيار هذه الأدوات فعاليتها فى فاعليتها جوانب التفكير المنطقى المرتبطة بالبرنامج وكانت الأدوات: اختبار الاستنتاج واختبار منطق الفئات واختبار التساؤل، وقد أشارت نتائج الدراسة:

- أن تلاميذ المجموعات التجريبية الذين تعرضوا لقصة عمرو (هارى) قد حققوا نمواً فى عدة جوانب هامة للتفكير المنطقى بمعدلات أعلى مما حققه أقرانهم تلاميذ المجموعة الضابطة وهذا يؤكد على فعالية تدريس مبادئ الفلسفة والمنطق للأطفال فى تنمية مهارات التفكير المنطقى المختلفة لديهم.
- أن الأطفال فى مرحلة التعليم الابتدائى يقدرون على تعلم وممارسة أساسيات المنطق الصورى والمنطق الاستقرائى ومنطق العلاقات وكثير من مفاهيم وأدوات التفكير الفلسفى الأخرى.

هذا وقد قُوم برنامج الفلسفة للأطفال فى عدة دول خارج الولايات المتحدة الأمريكية فى السلفادور وتايوان وباكستان ودول أخرى عديدة وأثبتت الدراسات كلها فعالية تدريس الفلسفة فى تنمية مستويات التفكير المنطقى لدى الأطفال العاديين والمتفوقين والمتخلفين دراسياً.

و- دراسة سعاد محمد فتحي محمود ١٩٩٠: [٥٩]

وهـى دراسـة نظـرية عن فكرة تدريس الفلسفة للأطفال، فعرضت الدراسة للفكرة وأهدافها وأهميتها وكيفية الاستفادة منها فى مصر.

سابعاً: الاتجاهات الحديثة فى برامج تدريس الفلسفة للأطفال:

يُقصـد بكلمة البرامج – بصفة عامة – المخططات العامة التى توضع فـى وقت لاحق سابق على عمليتى التعليم والتدريس فى مرحلة من مراحل التعليم، ويلخص الإجراءات والموضوعات التى تنظمها المدرسة خلال فترة معيـنة، كمـا يتضمن الخبرات التعليمية التى يجب أن يكتسبها المتعلم [٦٠]، ويقصـد بكلمة البرامج فى تدريس الفلسفة للأطفال كل المواد التعليمية التى تمكـن الطفل من الانخراط فى الحوار والمناقشة والتفكير والتأمل والتعبير عـن الـذات ومقارنة وجهات النظر بوجهات الآخرين [٦١].. أى كل المواد التعليمية التى تحقق الغايات والأهداف السابقة لتعليم الفلسفة للأطفال.

هذا ويمكن حصر الاتجاهات الحديثة فى برامج الفلسفة للأطفال أو فى (الخـبرات والمـواد التعليمية) التى تمكن الأطفال من تحقيق أهداف تعليم الفلسفة للأطفال فى النقاط الآتية:-

أ- وضـع مـواد جديدة تتناسب مع ظروف العصر وظروف مجتمع بعينه.

ب- وضع إجراءات حديثة لتنفيذ تدريس الفلسفة للأطفال

جـ- استمرار تطبيق المواد التى قدمها ليبمان فى كثير من الدول.

هـذا وقـد استخلصنا النقاط السابقة كنقاط تمثل الاتجاهات الحديثة فى

بــرامج تدريــس الفلســفة للأطفال من قراءاتها المتنوعة فى الكتابات التى وضــعت عن تدريس الفلسفة للأطفال، فقد تعذر عليها الوقوف على مُصنف محــدد يحمــل اســم الاتجاهات الحديثة فى برامج تدريس الفلسفة للأطفال، وسوف تتناول الباحثة النقاط السابقة بالتفصيل:-

أ- وضــع مــواد جديدة تتناسب مع ظروف العصر وظروف مجتمع بعينه:-

لمــا كانت القصة من أهم المواد التعليمية فى تدريس الفلسفة للأطفال، فقــد لجأت بعض الدول إلى وضع قصص جديدة لها تناسب ثقافتها الخاصة بهــا، وذلك فى ضوء الهدف الأساسى من تعليم الفلسفة للأطفال كما وضعه ليــبمان، أى أن تلــك الــبلاد تبنت فكرة تعليم الفلسفة للأطفال كما وضعها - ليــبمان - ولكنها وجدت أن القصص الأمريكية التى وضعها - ليبمان - لا تناسب مع ثقافتها الخاصة، لذا لجأت إلى تعديل فى برامج ليبمان ظهر فى وضــع قصــص جديــدة وذلك مثلما حدث فى المجتمع التايوانى والمجتمع الألمانى والمجتمع الأسترالى.

فقــد تطلــع *Chung* [٦٢] إلى تدريس الفلسفة للأطفال فى تايوان، كما تطلع إلى عقد كورسات فى أقسام الفلسفة الأكاديمية لموضوع تدريس الفلسفة للأطفال.

وقد واجه الباحث عدة مشكلات تحول دون تحقيق تطلعه السابق وهى صــعوبة الاختــيار من البرامج التى وضعها - ليبمان- فضلاً عن صعوبة ترجمة برامج ليبمان وصعوبة تطبيقها على المجتمع التايوانى فكان لابد من وضــع قصص محلية تناسب هذا المجتمع، وتسير فى نفس الوقت فى اتجاه

ليبمان، فتثير القصص تفكير الأطفال وتضم فى داخلها أسئلة فلسفية، وقرر الكاتــب أن يتخذ من قصة هارى مثالاً طبياً يحتذى به عند وضع القصص الفلســفية، فتصور القصة المشكلة الأساسية وتصور الصدام الذى يحدث فى تفكير الطفل وتكشف القصة فى نفس الوقت عن أنماط التفكير المختلفة، وقد حــرص الكاتب فى إعداده القصة على الشروط التى وضعها ليبمان للقصة مــثل أن تجــئ القصة مناسبة لعمر الطفل وتعكس واقعية الفصل الدراسى وواقعــية الشخصيات الذين هم فى عمر أطفال البحث.. فكانت الشخصيات كمــا يــرى *Chung* مألوفــة للقــارئ فى المجتمع التايوانى، وقد استخدم *Chung* قــدراً كبيراً متنوعة من المحادثة والوصف اللفظى ليكشف به عن عملــية التفكــير، وقــد احتفظ فى كل ذلك بالروح السائدة فى نظام الفلسفة للأطفال كما عند ليبمان.

هذا وعلى خلاف قصة هارى التى استخدمت المنطق الشكلى والمنطق غــير الشــكلى، فإن القصة التى وضعها *Chung* ركزت على البحث عن الأســباب مــن خــلال المناقشة الواقعية واحتفظت بمبدأ التفكير الذاتى وأن يكتشــف الطفل المعنى الذاتى له، وعلى ذلك فإن التواصل بين الأطفال كان من أجل سؤال الطلاب عدة أسئلة وتشجيعهم بعد ذلك على المناقشة.

هــذا وقــد واجه *Chung* عدة صعوبات فى بناء بنية ومحتوى القصة وهى كيف تجئ القصة مُعبرة ومصورة للغة الأطفال وتفكيرهم وذلك لنمنع أفكــار الكــبار مــن أن تتكرر على ألسنة الصغار، كيف نعبر الثغرة بين اســتجابة الطفل الواقعية وبين استجابته للموقف المستنبط من القصة، وكى يخــرج *Chung* مــن هــذا المأزق كان عليه أن يستمع لأحاديث الأطفال

الحادثـــة فـــى الحياة اليومية وكان يسجل هذه الأحاديث، وكان عليه وضع تصـــميم مناســـب لاستراتيجية أسلوب حل المشكلة فى القصص حتى يتعلم الأطفال مختلف الطرق لحل المشكلات.

هـــذا وقد حرص *Chung* على أن تكون مهارات التفكير فى القصص الفلسفية تخدم لتحقيق ثلاثة أهداف هى:-

- توضيح المفاهيم المختلفة مع الاحتفاظ بلغة المنطق.
- تقديم الأسباب وتكوين القدرة على استقبال النقد بروح مرنة.
- وضـــع مـــبادئ لتقويم الأفعال السلوكية، وتعكس هذه الأهداف كما يرى *Chung* عملية التفكير.

ويـــرى *Chung* أن تدريس الفلسفة للأطفال يمثل مفاهيم وإجراءات تـــربوية غـــير معتاد عليها فى المجتمع التايوانى وذلك لأن تدريس الفلسفة يقتصر على القلة فى أقسام الفلسفة بالجامعة، وقد عرض *Chüng* القصص الفلسفية التى أعدها على مجموعة من الآباء فوافقوا عليها وقد طبق القصص علـــى مجموعة من الأطفال فى سن ٨- ١١ فى الصفوف من الثالث حتى الصـــف الخامس، وقد استخدم طريقة المناقشة مع أفراد البحث وكانت لدى الباحـــث مخـــاوف تمثلـــت فى الأسئلة الآتية: هل الأطفال فى مقدورهم أن يفكـــروا فى المشكلات التى فى القصة وأن يصلوا إلى حلول بنفس الطريقة التى سلكها البطل فى القصة، ولكن بعد مناقشة القصة مع أفراد البحث وجد فـــى أطفالـــه اهتماماً كبيراً وقدرة طيبة على الانهماك فى المناقشة الفلسفية وهذا يثبت مناسبة تدريس الفلسفة للأطفال فى المجتمع التايوانى.

هذا والقصة التى قدمها *Chung* كالآتى:-

- كانـــت الســـاعة تشير إلى الثامنة وخمس دقائق صباحاً عندما اندفع الطفـــل *L. Chen* داخـــل الفصل فسألته المدرسة عن سبب تأخيره فأجاب *Chen* بـــأن النوم غلبه ولم يستطع الاستيقاظ مبكراً فقالت المدرسة أن هذا ليس سبباً وجيهاً معقولاً لتأخرك وقالت له بضرورة الاستيقاظ مبكراً.

- فـــى اليوم التالى وصل *Chen* متأخراً فقد وصل فى الثامنة وعشر دقائق وقال للمدرسة فى الحقيقة إننى استيقظت مبكراً ولكن الأتوبيس تعطل بى وأنا فى طريقى إلى المدرسة وكان من المستحيل أن آخذ الأتوبيس التالى لأنه كان مزدحماً، مما اضطرنى إلى الوقوف مدة طويلة حتى يأتى أتوبيس آخر.

- المُدَرِّسَة: الغلطة ليست غلطتك ولن تعاقب وأدخل فاجلس.

- وهـــنا شعرت الطفلة أكسياين بأن هذا أمر غريب فقالت: إن لوائح المدرســـة تقول بأنه يجب على كل التلاميذ أن يصلوا إلى المدرسة فى تمام الساعة الثامنة، ودائماً ما يقول لى والداى بأن القانون هو القانون وعلى ذلك فـــإن عـــدم إطاعـــة اللوائح والقوانين هو أمر سئ، وأنا عندما لم أكن من الخمســـة الأوائـــل فى الامتحان تلقيت عقاباً من والدى لأنه قال لى لا يجب إعطاء الأطفال هدية عن فشلهم وأخطائهم.

- وهـــنا قـــال *Chen*: إنـــنى لم أبحث عن عذر وحجة ولكنى تكلمت الصدق..

- أكسيا: بعد تفكير لكن هل الصدق سبب، والكذب حجة وذريعة، أنا لا يمكن أن أقبل ذلك.

- هـــنا قالت طفلة أخرى أن المدرسة تعتقد بأن *Chen* قد قال الصدق

ولكن أن ما قاله *Chen* لا يعد سبباً وجيهاً معقولاً.

– أكسيا: ولكن المدرسة لم تعاقب *Chen*

– طفلة أخرى: إن عدم العقاب لا يعنى دائماً الموافقة على الخطأ، فمن المؤكـــد أن المدرسة لم توافق على وصول *Chen* متأخراً لأنه عمل أقصى ما فى وسعه وليست الغلطة غلطته بأى حال من الأحوال.

– أكسيا: ولكننى عندما لم أكن من بين الخمسة الأوائل فى الامتحان.. لم تكن الغلطة غلطتى لأننى عملت كل ما فى وسعى ولكن والدى قال لى إذا ما خالفتى القانون فيجب أن تعاقبي.

– طفلـــة أخـــرى – وهـــى مُحرجة –: أنا لا أعرف ولكننى أعتقد أن المدرسة لا تحب فكرة العقاب فهى تريدنا دائماً أن نتدرب على كيفية الكلام بصـــورة منطقـــية وربمـــا كان من المنطقى المعقول أن نقول الصدق وأن إعطـــاء حجـــة أو ذريعة هو لون من ألوان الكذب ولكن هناك أسباباً جيدة وأسباباً سيئة.

– أكسيا: إنه يمكن قبول الأسباب الجيدة ولا يمكن قبول الأسباب السيئة هل هذا صحيح.

– طفلة أخرى: نعم هذا صحيح فإن مدرستنا تعتقد بأن *Chen* راحت علـــيه نُومـــه ولكنها بالتأكيد لم توافق على هذا لأنه ينبغى عليه أن يستيقظ مبكرا ولكن...

– وهـــنا قاطعتها أكسيا فقالت عندما تعطل الأتوبيس لم يكن الأمر بيد *Chen* ويمكن لدرجاتى فى الامتحان أن ترتفع عندما أذاكر بجد أكثره.

– حينئذ قاطعها *Chen* فقال هذا ليس صحيحاً فهذا يرجع إلى مجهودك

فكلمـــا ذاكرتى ارتفعت درجاتك، والمركز الذى تحصلين عليه فى الترتيب بين الأطفال يعتمد على غيرك من الطلاب الآخرين.

– وهـــنا انطلق طفل آخر يدعى كيو قائلاً: هناك بعض كبار السن من الناس لا يهتمون بما هو صدق وبما هو كذب فهم يريدون أن يقبلوا أى شئ يكـــون معقـــولاً منطقياً، وأى شئ لا يكونوا مستعدين لقبوله يكون حجة أو ذريعة فأبيك مثل أمى، لقد رأى *Chen* الأسى والحزن على وجه أكسيا ولم يعلم إذا ما كان هناك شئ ما ينبغى عليها أن تقوله.

– وضع ***Hon – Chen*** بجامعة ***Fu - Jen*** بـ ***Taipel:*** (٦٣)

قصـــة ساعى البريد إيماناً منه بأهمية القصة فى أحداث أساليب البحث والاستقصـــاء من الأطفال، والقصة تناقش مسألة أخلاقية عن سعادة الإنسان والقصـــة وضـــعت كـــى تحقق الأهداف السابقة لتعليم الفلسفة للأطفال كما وضعها ليبمان والقصة كالآتى:–

كـــان أولـــيفر – ساعياً للبريد، وكان يعيش فى مدينة متوسطة الحجم، وكان قصيراً وبديناً وأصلع الرأس وكان يحب الأطفال، وكان أوليفر يركب دراجـــته ويطوف بها أرجاء المدينة ليسلم البريد إلى الناس، فكان يتنقل من بيت إلى بيت وكان يحب أن يرى تعبيرات السعادة على وجوه الناس عندما يستلموا خطاباتهم.

وكـــان عمـــل (أوليفر) عملاً مرهقاً، ففى الأيام الممطرة كان يبتل من المطـــر، وفى الأيام الحارة كان يتصبب عرقاً، ولكن ما باليد حيلة فيجب أن يســلم الخطابــات لأصـــحابها، وكان أوليفر يعمل فى كل الأوقات وفى كل المناســبات فكان فى الأعياد الرسمية لا يأخذ أجازة، وذات مرة كانت حقيبة

البريد ثقيلة لدرجة أن ظهره انحنى من الألم، ولم يكتشف أن ما كان يحمله قطعة من الصخر داخل طرد بريدى إلا عندما سلم مسز وانج طردها البريدى وبه قطعة جميلة من الرخام فقد كانتا هواية مسز وانج جمع الصور وكان أوليفر يخاف الكلاب فذات يوم طارده كلب وعضه فى قدمه.. ولذلك فإن أوليفر لم يكن يحب عمله كثيرا.

وذات يوم بعد الظهر كان أوليفر يأخذ راحته فى فناء الحديقة، ونظر إلى واحدة من الأشجار وفكر قليلاً ماذا لو أصبح شجرة، إنه ليس أمراً سيئاً بأن يكون الإنسان شجرة فكل ما عليه أن يقف هناك فقط وكل عمله بأن يلعب مع الأطفال.. وتمنى أوليفر فى نفسه لو أصبح شجرة، ووقف أوليفر فى فناء الحديقة ورفع يديه لأعلى وتظاهر بأنه شجرة وظل واقفاً يمتص أشعة الشمس والرطوبة حتى شعر بآلام ظهره واحتقان يديه ولكنه لم يتحول إلى شجرة، لم يستسلم أوليفر وقرر أن يزرع نفسه فى التربة مثل الشجرة الثابتة فحفر حفرة وقفز فيها وظل واقفاً ولكنه لم يتحول إلى شجرة فخلع أوليفر حذائه وشرابه وظل واقفاً على قدميه حتى أحس برطوبة الأرض واختلطت قدماه بطين الأرض وأغلق أوليفر عيناه حتى حل الظلام عليه.

وفى صباح اليوم التالى شاهدت زوجة أوليفر شجرة فى الحديقة لم تكن موجودة من قبل فتساءلت.. أوليفر هل أنت تلك الشجرة ؟ ولكن الشجرة لم ترد فهزت الشجرة هل أنت تلك الشجرة يا أوليفر.. ولم ترد الشجرة ولكن نسيم الهواء جاء ليحرك أوراق الشجرة واحتكت فروع الشجرة مع بعضها لترد نعم أنا أوليفر وأدركت زوجة أوليفو أن رغبة أوليفر فى أن يصبح شجرة قد تحققت.

وبعـــد ذلك جاءت مجموعة من الأطفال لتلعب فى فناء الحديقة فتسلق الأطفال الشجرة وبعضهم دار حولها فى لعبة – عسكر وحرامية –

– وهـــنا صاحت الطفلة وانجى: ما الذى سوف تفعله زوجة أوليفر بعد أن تحـــول زوجها إلى شجرة ؟ أعتقد أن أوليفر شخص غير مسئول فكيف يفعل ما يحلو له.

– وهـــنا رد عليها الطفل وتشينج: إننى أعتقد بأن أوليفر غير مخطئ لأن لكـــل شـــخص الحق فى السعى نحو سعادته الخاصة كما يحلو له. وأنا أتمنى أن أكون جبلاً.

– وهنا ردت وانجى: نعم إن لكل شخص الحق فى السعى نحو ما فيه سعادته الخاصة ولكن دون أن يحرم إنسان آخر من حق له.. فمن المحتمل أن تكون زوجة أوليفر حزينة ونادمة لأن زوجها تحول إلى شجرة.

– وهـــنا سأل طفل آخر ويتسجن: ما هو الحق الذى حرم أوليفر الناس الآخرين منه.. إنه حر يفعل ما يشاء.

– فـــرد الطفل وشينج: لقد حرم زوجته من حقها بأن تكون معه وتهتم به.

– فقال طفل آخر (ينجسين): أنه لم يحرم زوجته فيمكنها أن تكون معه بأن تجلس تحت الشجرة وتهتم به فتسقى الشجرة وترويها بالمياه.

– وهنا تساءل مستر تشن: هل تعتقدون يا أطفالى بأن الناس لها الحق فى سعادتها الخاصة فهل هدف الحياة السعى نحو السعادة الخاصة ؟

– هـــنا أجاب ينجسن: هذا صحيح فكل إنسان له الحق فى التفكير فى السعادة كما يراها.

- وهـنا قالـت الطفلة وانجى: ولكن السعادة الخاصة الفردية لا تعنى حرمان شخص آخر من سعادته.

- فأجاب الطفل وينشنج: نحن نقول دائماً بأن التضحية الصغيرة تجعلك عظيماً وهنا أجاب ينجسن أن هذا يتوقف على ما إذا كان هدفك هو التضحية فـإذا مـا اقتنعت بأن التضحية بالنفس ومساعدة الآخرين تجعلك سعيداً فلن تكـون هـناك مشـكلة ولكـن المشكلة إذا ما كان فعلك هذا – أى مساعدة الآخريـن – يجعلك تعيساً ويسبب الألم لك فإننى حين يحدث ذلك لن أساعد الآخرين.

- وهنا أجاب الطفل وتشنج: أعتقد أنك أنانى.

- فـرد الطفـل بتشجن: لماذا أكون أنانياً ؟ إننى أجد سعادتى الخاصة وأنا لا أضايق أحداً أو أعتدى على أحد فكيف يكون ذلك أنانية ؟

- وهـنا قال الطفل وتشنج: إذا ما فكر كل فرد منا بنفس طريقتك فلن يتقدم مجتمعنا.

- رد الطفل بتشجن: إننى لا أفكر ولا أشعر بنفس الطريقة فإذا ما عمل كـل إنسان منا لمصلحته الخاصة فقط وعمل جاهداً من أجل سعادته الذاتية وفى نفس الوقت لا يضايق أحداً غيره.. فسوف يتقدم المجتمع.

- فقـال الطفل وانجى: إننى أعتقد أن بتشجن على حق فبعض الناس يشـعرون بأن الهدف هو خدمة الآخرين وبعض الناس يشعر بأن الهدف أن يعيشوا فى سعادة فإذا كانت سعادتهم لا تؤذى أحداً غيرهم فلماذا نتهمهم إذن بالأنانية.

- رد الطفل شيوى: فى الواقع لا داعى لأن نفكر فى تلك الأمور كثيراً

لأنه ليس هناك أى احتمال بأن يكون الإنسان شجرة أو جبلاً ؟

– وهــنا تســاءل مينتشــجن: لماذا تقول ذلك..؟ فالتقدم فى العلم ربما يغيرنى فى ذات يوم إلى جبل.

– وهنا أجاب سيشوى: لدى شعور داخلى بأن هذا غير ممكن.

– وهنا تساءل وتشينج: ما هو هذا الشعور الداخلى ؟

– رد سيشــوى: هــذا شــعور إنسانى فلا ينبغى عليك أن تفكر وأنت تعرف بالفعل ما الذى ينبغى عليك عمله هذا هو ما أقصده بالشعور الداخلى.

– هــنا احــتج بتشجن قائلاً: ولكن المشاعر الباطنية الداخلية يمكن أن تكون خاطئة فردت وانجى هذا صحيح فذات مرة أخبرنى شعورى الداخلى بــأن البســكويت الذى على المنضدة لذيذ الطعم ولكن عندما أكلته كان سئ الطعم.

– وهنا تساءل الطفل تشن: كيف تعتقد بأن المشاعر الداخلية تحدث ؟

– أجاب شيوى: إنها تحدث بصورة تلقائية فلا ينبغى أن أفكر فيها.

– قال بتشجن: إن الأمر لا يبدو بمثل هذه الصورة فيجب أن تفكر فى تلك المشاعر الباطنية لتحدد ما الذى ينبغى عليك أن تعمله.

– قال تشنج: هذا يعنى بأنه عليك أن تفكر فلماذا إذن نطلق عليها اسم مشاعر باطنية.

– قــال وانجــى: هل يمكن أن يكون الأمر كذلك إننا فى الحقيقة نفكر بسرعة لدرجة أننا لا نعرف إننا نفكر.

– قــال بتشجن: إن هذا ممكن فأحياناً نعمل فعلاً بسرعة كبيرة وربما كانت المشاعر الباطنية هى سريعة وهى قرارات سريعة جداً.

تتضـــح مـــن هذه القصة أن الأطفال أثاروا نوعين من المناقشة تتعلق الأولى بمعنى السعادة ومعنى اللذة وهى تلك النقاط التى أثارها الفلاسفة من قـــبل (مذهـــب اللذة) هذا وبينما يتمسك الأطفال بوجهات نظر مختلفة حول كيفية السعى نحو السعادة إلا أنهم توصلوا فى النهاية إلى قيمة مشتركة بينهم وهى تنظيم الذات أو كبح جماح الذات بحيث لا تؤدى سعادتهم الخاصة إلى إزعـــاج للآخريـــن، وتركز المناقشة الثانية على المشاعر الباطنية الداخلية فعملـــية التفكـــير المشترك للأطفال كانت فى إيجاد معنى للمشاعر الباطنية الداخلية فهى نوع من التفكير السريع ثم اتخاذ قرار بعده.

وهكـــذا فإن استخدام القصص بوصفها موضوعات للبحث والاستفسار، كثيراً ما يُحدث نتائج غير متوقعة فى ذهن الأطفال، ولقد جاءت هذه النتائج بصورة طبيعية فى أسئلة الأطفال وهذا يتماثل مع مطلب علم النفس بالنسبة للأطفال بأن يجب أن تقود اهتمامات الاطفال عملية تفكيرهم.

هـــذا وهـــناك مجال كبير للتطور فى كل قصة وذلك من خلال التفكير التعاونى المشترك، وذلك لأن الاطفال المختلفون يهتمون بجوانب مختلفة فى حـــبكة أو (لب) القصة، وسوف يخرج الأطفال المختلفين باتجاهات مختلفة للبحث والاستفسار ذات نتائج متعددة، وسوف يبحث الأطفال فى الاختلافات الـــتى بيـــنهم وبين أشخاص القصة وهم يقدمون تفسيرات منطقية عن تلك الاختلافات. وهكذا فالقصة تثير روح البحث والاستفسار والتساؤل والتفكير الفلسفى لدى الأطفال، فهذه القصص مثلها مثل المكعبات السحرية التى تنتج وجوهاً متعددة بناء على توجيهاتنا.

إن القصـــة السابقة جاءت على غرار القصص التى وضعها ليبمان فى

.*Pixe*

* وضـــعت نانســـى واتفرم *Nancy Dingman Watform* القصة الآتية: (٦٤)

وهـــى قصة تثير التفكير العلمى عند الأطفال وذلك باعتبار أن التفكير العلمـــى الســـمة الممـــيزة لهذا العصر فى كل المجتمعات، وقد سارت فى وضعها القصة على منوال قصصى ليبمان، والهدف من القصة إثارة اهتمام الأطفـــال وحفز تفكيرهم فى المحتوى الموجود بالقصة والقصة بعنوان متى يأتى الغد ؟

- تقول طفلة: لندا فى الغد سوف نذهب إلى جزيرة فى أزلندة

- بيتر: عندما نذهب إلى السرير ونستيقظ فإن هذا هو الغد – إن الغد يبدأ بطريقة خاصة به –.

- وهنا يقول بيتر للندا: هل هذا هو الغد ؟ ليس هذا هو الغد – هذا هو الحاضر أو اليوم الحاضر

- لندا: إذن متى يأتى الغد ؟

- بيتر: فى الغد سوف نذهب لنصطاد وفى العصر التالى سوف نذهب لاستحمام فى جزيرة *Syuirrel*

- لندا: هذا جميل ولكن هل هذا هو الغد ؟

- بيـــتر: إذن الغـــد سوف يكون مشرقاً لأننا سوف نذهب للإصطياد والاستحمام

- لندا: لكن هل هذا هو الغد ؟

- بيتر: إذن هذا هو الحاضر.

- وهـنا تدخـل الطفـل يوفونج فى المناقشة فيقول: إن الحديث عن الحاضر وعن الغد من الصعب أن يأتى منفصلاً فكل منهما مرتبط بالآخر.

- وهنا يقول يوشان *Yushan*: إن الغد هو الأربعاء ولكن عندما يأتى يــوم الأربعاء فسوف يكون هذا هو الحاضر وأنه يبدو من ذلك أنه لا يوجد غد أبداً.

- وهنا يقول يوفنج: ولكن كيف يحدث ذلك أن اليوم الحاضر هو الغد للأمــس، والغد هو الحاضر للغد، والأمس هو الغد لليوم السابق فلماذا تقول إنه لا يوجد غد.

- وهنا يقول شيكنغ *Schicking*: إنكما على حق فإن ذلك يعتمد على طريقتك فى التفكير وكيف تفكر، فمثلاً إذا كانت لدينا ورقة تكون حمراء من وجههــا وبيضـــاء من خلفها فإن بعض الناس سوف يرون وجهها الأبيض والــبعض الآخر سوف يرى خلفها الأحمر ولكن كلا اللونين موجودان إذن، وأنا أعتقد أن هذا الموضوع الذى نتناقش فيه ليس مثله مثل موضوع الورقة فنحــن يمكــن أن نرى الورقة البيضاء ولكن الغد هو شئ موجود فقط فى الدمــاغ أو الرأس فهو ما تفكر فيه وذلك لأننا فى الواقع نعيش الحاضر ولا نستطيع أن نرى الغد.

- وهنا يقول طفل آخر يدعى شينج شوايت *Cheng shiwet*: أتفق أن الموضــوع الذى نتكلم فيه مثله مثل الأعداد فنحن لا نراها فى الواقع ولكن نستخدم أشياء تعيننا على أن نفهم معنى الأرقام.

- وهــنا يقــول طفــل آخر: هذا سليم فنحن نستخدم الأشياء الملموسة الحســية مثل الكتب والكلام كى نصل إلى معنى الأرقام وأن الغد مثله مثل

هذا إنه المعنى الحاضر.

– وهــنا يقــول طفل يدعى *Yung Shing* : أفهم ما تقوله ولكن لدى مســألة أو موضــوع وهو الأمس ، الحاضر، الغد، فهم يظهرون ويختفون وعلــى هــذا ففــى العصــور الأولى وفى الأزمنة الأولى كيف كان يوجد الحاضر؟.

– وهــنا يصــيح شيلنغ: إنه لابد أن يكون الناس موجودون قبل وجود الحاضر لأن الزمن صُنِع من الناس أو وُضِع من الناس.

– وهنا يصيح يوفنج *Yufong*: لا أعتقد ذلك فقبل الناس كانت السماء والأرض والشــمس، ولأن الأرض تدور حول الشمس فإذا كان الزمن من صنع الإنسان، وإذا كانت الأرض قبل الإنسان فإنه ينتج عن ذلك أن الزمن كان قبل الإنسان، فالزمن لم يستعمله أحد قبل وجود الإنسان.

– وهــنا ســأل يوشان *Yushan*: أنت تقول أنه على الرغم من عدم وجود الناس فإن الزمن كان موجوداً، وهنا يقول يوشان أنا أعتقد أن الزمن يوجــد فقــط فى عقولنا وأدمغتنا فهو حادث فقط فى تفكيرنا، وعندما يموت شــخص مــا فإن زمنه يتوقف ولهذا فإن بعض الناس لديهم زمن ولكن إذا كانــت الشمس تشرق وتغرب فإن هذا يوم واحد سواء كان يوجد ناس أم لا والأمــر كذلك، فلماذا تقول أنه لا يوجد زمن بدون ناس فإذا كان لا أحد منا يعرف الحساب فهل كان يمكن أن يوجد الإضافة والزيادة.

– وهنا قال يوشان *Yushan*: إذن الزمن والحساب إنما هى أشياء من تفكيرنا فهما وجدا من الناس ومن تفكير الناس.

فــى هــذه القصــة نجد أن الطفلين وضعا أربعة طرق مختلفة للتفكير والنظر فى وجود الزمن، فإن يوشان يعتقد أن الزمن هو مفهوم بشرى مثله

مـــثل الرياضة فعندما يموت الإنسان فإن مفهومه عن الزمن يتوقف ليموت معـــه، ولهـــذا فلا يوجد زمن بدون إنسان، ونجد أن يوفان يعتقد أن وجود الزمـــن هـــو وجـــود مطلق وأن الزمن خلق من التغيير الحادث فى العالم الطبيعى، فالشمس تزاول حركتها بدون وجود الإنسان ولهذا فإن الزمن يوجد بـــدون الإنسان، هذا وعلى الرغم من أن تفكير الطفلين فج وخام فإن لديهما طـــرقا مخـــتلفة عن التفكير فى الزمن، وأن مفهوم الزمن مفهوم مجرد لا يصـــلح أن تـــبدأ الحديث به ولكن علاوة على أن الطفلين قد قدما تفكيرهما الذاتـــى عـــن الزمن فإنهما قد شكا فى آراء أصحابهما فقدما نموذجاً للتعلم الـــتعاونى، وهم فى النهاية لم يصلا إلى نتيجة حاسمة عن الزمن مثلهم فى ذلـــك مـــثل الفلاسفة وبذلك فهم قدموا الغايات المرجوة من تدريس الفلسفة للأطفال.

* وضـــعت مارى ميلفيل ***Mary Melvile***: (٦٥) إطاراً عملياً لبرنامج ***Elife*** فـــى تدريس الفلسفة للأطفال ربطته بنظرية وليم جيمس فى المعرفة، ويهـــدف برنامج إلفى إلى تطوير مهارات التفكير الثلاثة الأكثر أهمية على وجـــه الإطـــلاق وهى عقد التمايزات ***distinctions*** وصياغة الارتباطات ***associations*** وعقـــد المقارنـــات ***comparisons*** وترى مارى أن تلك المهارات الثلاث هى الأساس للمستويات العليا من التفكير كما هى الأساس لعمليات التفكير العلمى والتفكير الإبداعى، فعندما يفهم الطفل خبراته الجديدة بمقارنتها مع الخبرات السابقة التى يعرفها فإنه يسلك كما يسلك الشاعر الذى يكـــون الصور الذهنية البلاغية عن الطريق القياسى أو التشابه، وكما يسلك العـــالم أيضاً الذى يضع القانون العلمى من الجزيئات المختلفة، فهناك دائماً

الـــتجربة الحســـية الأساسية التى تزودنا بمجموعة من الانطباعات المختلفة فـــنقوم بالتميـــيز والربط والمقارنة، وترى مارى أن تصنيف بلوم المعرفى لمهارات التفكير يلغي أو يبطل الوحدة الكيفية للفكر، فكل أنماط التفكير سواء كانت عند الطفل أم البالغ إنما هى تتميز بوحدة متكاملة فلا تنمو وتتطور من الأدنـــى إلى الأعلى، وتصنيف بلوم المعرفى يسير وفقاً للنظرية الذرية التى نـــرى أن الفكـــر يـــتقدم ويـــتطور من الأبسط إلى الأشد تعقيداً مما يستلزم بالضرورة أن يكون تفكير الأطفال أدنى وأحط فى الدرجة و النوع من تفكير البالغين، وإنها لخطيئة من المذهب السيكولوجى بأن يؤكد على ملكة التفكير ويستبعد ويهمل الموضوع الذى يدور حوله التفكير ومن ثم فإنه لا يمكن لهذا المدخل لتطوير مهارات التفكير إدراج البعد المعيارى للتفكير.

إن مدخـــل *Elife* إلفى كبرنامج للأطفال يقدم أساسا فلسفياً أكثر ملائمة لـــتطوير التفكير، هذا ومن الجدير بالذكر أن نقرر – كما ترى مارى – بأن المداخل التسلسلية الهرمية للإدراك هى مداخل تم نقدها على يدى الفيلسوف الأمـــريكى ولـــيم جـــيمس، فقد كان جيمس متشككا فى الأنظمة المفاهيمية التصورية التى تضع مهارات التفكير ومحتويات الحياة العقلية داخل صناديق صـــغيرة مستقلة بذاتها، ولقد قادته طريقته أو منهجة الظاهراتى (نسبة إلى الظواهر) إلى اكتشاف أصل أو نشأة عمليات تفكيرنا والطريقة التى تتفاعل بهـــا تلـــك العمليات مع البيئة، ولقد حدد جيمس تلك العمليات التفكيرية فى ثلاث نقاط رئيسية هى التمايز أى الاختلاف والارتباط أى التشابه والمقارنة بين أوجه التشابه والاختلاف، وقد وضح جيمس فى كتابه المشهور " مبادئ

علم النفس " بعض النظريات التى كانت مقبولة عن حياتنا العقلية مثل نظرية الارتـــباط إيـــتداءًا من الفلاسفة هوبز ولوك وهيوم، فلقد كان الاتجاه عندهم يكمـــن فى النزول بالأفكار إلى مستوى أكثر بساطة وذلك بوصفها عناصر بسيطة أو مجرد شظايا ذرات تركب منها الأفكار والانطباعات الأكثر تعقيداً وهـــذا يجعل التجربة تتكون من شظايا ذرات أو أجزاء صغيرة تحليلية يتم تجميعها عن طريق عادة الارتباط (أو الربط والتجميع بين الذرات).

إن النظرة المحورية للفيلسوف جيمس حول هذا الموضوع تكمن فى أن الارتـــباطات البســـيطة ليست هى المدلولات الرئيسية للتجربة ولكنها نتيجة الانتباه الفاصل المميز لكل من العمليات الآتية: التمايزات – والارتباطات – والمقارنـــات. فما نمر بتجربته إنما هو يمثل عملية كلية شمولية، حيث يتم دمـــج كـــل الاحساسات فوراً فى لحظة واحدة ثم نميز أجزاء محددة للتحليل وذلـــك مـــن خلال فعل التمييز أو التمايز وبعد ذلك نجد من الصعوبة رؤية الأشـــياء فى شكلها الموحد مرة أخرى فيكون لدينا فكرة بأن تلك الكلية ربما تحتوى على خطوات تمييز وفهم وكثرة فى التمايزات وذلك بسبب أنه يمكننا الآن الانتباه لتلك التمايزات وأن نفصلها ثم تنتج لنا عملية التمايز فكراً جديداً حـــول نفس الموضوع الواحد الذى نمر بتجربته، ونحن نقوم بعملية التمايز نتـــيجة لتاريخـــنا ونتيجة لخبراتنا الطويلة فى التفاعل مع العالم والتأمل فى الـــتجربة، هـــذا وإن إدراك التشـــابه *likeness* إنمـــا هو يتداخل بطريقة موضـــوعية مـــع إدراك الاختلاف *difference*، فلكى نجد الأشياء مختلفة فيجـــب أن تكون لدى تلك الاشياء شئ ما مشترك بينهم أدى إلى ظهور فعل التمايز أو الاختلاف ثم تأتى عملية مقارنة*comparison* التشابه أو التمايز

ونحن نقوم بإدراك أوجه التشابه والاختلاف فى آن واحد وفترة زمنية واحدة فنحن نقوم بعملية تحليل لتحديد المتشابهات أو الاختلافات، هذا وتسمح عملية المقارنـــة بـــتحديد المعايـــير الكامنة وراء الحكم فى البيئة المعطاة وتجعل المقارنة من الممكن القيام بعدد من العمليات الأرقى للتفكير، فنحن نتعلم كى نصنف ونبحث عن السمات التى تجعلنا ندرج شيئاً ما أو نستبعد شيئاً ما من مجال معين.

إن فهـــم وإدراك المتشـــابهات والاخـــتلافات يصبح الأساس لاكتشاف العلاقـــات والقياسات المنطقية كما يصبح الأساس لفهم الجزيئات والكليات، فللتمـــيز والارتـــباط والمقارنة وظائف محورية تعمل بانسجام وتعاون مع وظائف التفكير المنطقى.

لقـــد أكـــد جيمس فضلاً عما قاله على أهمية تدريب العقل على إجراء عملـــيات التمايزات والارتباطات والمقارنات فهى الأساس لقيام حياة عقلية سليمة، وأشار جيمس إلى أن التعليم قلما يعطى أهمية لهذه العمليات علماً بأن تعلم كيفية إصدار تمايز أو ارتباط أو مقارنة يمكن تبريرها إنما هو الأساس الـــلازم لممارسة عملية البحث أو التساؤل، ويتطلب مثل هذا التعلم أن نحدد معاييرنا وأن نفكر فى مدى ملاءمتها ويتطلب أن نكون حساسين تجاه البيئة وتجاه الهدف من البحث أو التساؤل.

إن بـــرنامج *Elife* فـــى الفلســـفة للأطفال يحارب ضد التفكير الضيق الأحـــادى البعد وذلك لأنه يعطى تركيزاً وتأكيداً متساوياً على جوانب الفكر الذاتية التى ترجع إلى الذات العارفة، وجوانب الفكر الموضوعية التى ترجع إلـــى موضوع المعرفة، ويعبر لنا هذا البرنامج عن اقتناع الفيلسوف جيمس

بأن الواقع *reality* أثرى وأغنى من مقولاتنا وتصنيفاتنا النظرية المفاهيمية، وبأن هذا الواقع ينمو باستمرار وثبات عن طريق الفكر والعمل الإنسانى، وبمثل هذه الطريقة فإن التجربة الإنسانية فى اتساعها وتنوعها تعد المصدر الحقيقى للمعنى وللحقيقة الممكنة.

لقد كانتا وجهة النظر المحورية لفلسفة جيمس فى معارضته للمذهب الأمبيريقى الذرى، تأكيده على أن الفكر لا يجمع فقط العناصر القديمة فى أشكال جديدة ولكن للفكر موضوعات مختلفة نوعاً ما، وكذلك تأكيده بأن التجربة تضيف شيئاً ما إلى الواقع وذلك فى تكوينها ارتباطات جديدة وتوليدها علاقات جديدة.

إن جميع ما سبق ذكره يفسر لنا الضرورة الملحة لمدخل فلسفى معيارى للقيام بعمليات التمايزات والارتباطات والمقارنات، إن برنامج *Elife* فى الفلسفة للأطفال إنما هو يشجع الأطفال للنظر والانتباه إلى تجربتهم بطريقة تحترم الظواهر المبدعة والفريدة للتفكير الفردى فتساعد الأطفال على عمل وإجراء تمايزات تكون بذات معنى وعمل وإجراء إرتباطات مقنعة.

إن هذا البرنامج يساعد الأطفال كى يصبحوا على وعى بقيمة الأفكار وبقدرة الفكر على تشكيل الواقع، فمن خلال عمل الأطفال مع التمايزات والارتباطات فإنه يمكن مساعدتهم على إدراك العالم بوصفه عالماً يمتلك كلاً من الوحدة والتنوع وكلاً من النظام والحرية فقد تبين إلفى نوعاً من التفكير يتميز بالحسم وإن كان مفتوحاً لكل الإمكانات الثرية الفنية للتجربة.

* وصف *M. J. Goles 1995*:(٦٦) ما يحدث فى إنجلترا لتعليم

التفكـــير للأطفـــال فقـــام بتحليل القضايا المختلفة *argument* وفقاً للأنواع المخـــتلفة للتفكير وعزل البرنامج الذى قدمه للأطفال عن المنهج المقدم فى المدرســـة، واتخـــذ مدخـــل المهارات فى بناء البرنامج، وركز على السياق الاجـــتماعى للتفكير وربط بين الجانب الوجدانى والجانب المعرفى ووضع أربعـــة مداخـــل للفلســـفة للأطفال، وفى النهاية وضع أربعة برامج للفلسفة للأطفال وهى كالآتى:-

(١) الوصول إلى النتائج وحل المشكلات.

(٢) الأدوات والوسائل الأدائية والتشقيقية.

(٣) برنامج مهارات اكسفورد للتفكير.

(٤) بعض مهارات التفكير.

واعتمد فى بنائه هذه البرامج على المنطق الشكلى *formal logic* وقد اســـتفاد مـــن أعمال ليبمان وقد تكلم *Goles* عن المساوئ الحالية فى تعليم التفكـــير فى انجلترا حيثا أن برامج التفكير يعمل كل منها بصورة منفصلة عـــن الآخـــر. والبرامج التى قدمها *Goles* اهتمت بتنمية التفكير الرياضى والعلمـــى من خلال المنطق الشكلى عند الأطفال فى المرحلة الابتدائية وكل طفل يعمل بمفرده أو يعمل فى مجموعة صغيرة، والطفل يفكر بذاته ويناقش الآخرين فى تفكيرهم.

* **وصف** ***Tim Sprod 1999***: [٦٧] ما يحدث فى تعليم الفلسفة للأطفال فـــى اســـتراليا فقـــال إنهـــم استخدموا مادة وبرامج ليبمان فى تعليم الفلسفة للأطفـــال وأنهم شرعوا فى السنوات الأخيرة فى إنتاج برامج ومواد مناسبة لمجـــتمعهم، ويرى *Sprod* أن برنامج الفلسفة للأطفال يعتمد على فكرة أن

الطفـــل يبنى معلوماته ويبنى قدراته التفكيرية فى المجتمع، وأن دور المعلم ليس التزويد بالمعلومات ليحفظها الأطفال، ولكن التزويد بنماذج أو موديلات للمفكر الممتهن للفكر. إن المادة المستخدمة لإثارة تفكير الأطفال هى الصور – الكتـــب – الجـــرائد – القصة – الأفلام، فكل ذلك يتضمن مسائل فلسفية مخـــتلفة، وإن المعلم يجلس مجموعة الأطفال فى دائرة حتى يرى كل منهم الآخـــر، ثـــم يقرأ جزءاً من النص على المجموعة، وبعد ذلك يقرأ كل طفل فقرة ثم تجمع أسئلة الأطفال وتكتب على السبورة مع اسم صاحب كل سؤال ثـــم تـــبدأ المناقشة بعد ذلك، وأوصى *Sprod* فى النهاية بضرورة التحاق المعلمين بكورس تدريبى فى مراكز تدريب المعلمين الخاصة بتقديم الفلسفة للأطفال.

ب- وضع إجراءات حديثة لتنفيذ تدريس الفلسفة للأطفال:

إن الـــنظام الـــتربوى الذى يوجد وراء تقديم الفلسفة للأطفال يتحدد فى الـــتعلم مـــن خـــلال التعلم المشترك (٦٨) ***learning throught community of inquiry*** وإن مجموعـــة البحـــث الكبـــيرة من الأطفال لا تتيح الفرصة لكل الأطفال لأن يتحدثوا، فهى تتيح فرصة صغيرة للتفاعل مع بقية المجموعة، ففى مدة خمسون دقيقة مع فصل به ٢٥ طفلاً توجد فرصة دقيقتان لكل طفل لأن يـــتكلم، والطفـــل إذا كـــان محظوظاً.. يكون لديه فرصة الحديث ثلاث مرات فى الأسبوع وهذه فترة قليلة لأن تجعل الطفل يكتسب الفنون الصعبة التى يتطلبها التفلسف مع الآخرين.

هـــذا وتوجد بدائل لهذا الأمر حيث يجد الطفل الفرصة لأن يقدم أفكاره

ويـــتفاعل مـــع بقية الأفكار المقدمة من الآخرين، فالطفل يمكن أن يبدأ فى مجموعـــة صغيرة واحدة فنناقش الموضوع أولاً وتكتب مختلف الاقتراحات علـــى السبورة، ثم يقسم الفصل إلى مجموعات صغيرة من ثلاثة أطفال أو أربعـــة وتكتـــب المجموعـــة الصغيرة فى النهاية تقريرها *report* متضمناً نـــتائجها النهائـــية *conclusions* ومتضمناً تفكيرها الذاتى فى المسألة، ثم تعرضـــه على الفصل كله. ولكن هل تقسيم الفصل إلى مجموعات صغيرة محددة يعين ويساعد الأطفال على أن يتدربوا ويتمرنوا على الفنون الفلسفية *philosophical art* ؟ إن الخـــبرة بالفصل الدراسى وإن البحوث التربوية أوضـــحت أن ذلـــك من الممكن، فالأطفال فى الفصل الدراسى المقسم إلى مجموعـــات صـــغيرة يصبحوا أكثر إنهماكاً كما يأخذوا وقتاً كبيراً فى تأدية الأعمـــال ويـــتعلموا أكثر من المجموعة الكلية للفصل، فكل طفل يكون لديه متســـع من الوقت للكلام والحديث.. فالطفل تبلغ فرصته فى الحديث حوالى أربـــع مرات، هذا فيوجد مكاسب عظيمة وراء تكوين المجموعات الصغيرة فالطفل فى المجموعة الصغيرة يشعر بالأمان فى أن يقدم أفكاره الخاصة به ويقدم تفكيره الذاتى.. فتفكيره يجذب اهتمام المجموعة ككل، كما يوجد متسع من الوقت لفحص المتضمنات المقترحة وهذا كله يجعل المناقشة أكثر حيوية وأكثر أهمية عند الطفل، فالطفل يشترك بأفكاره مع ثلاثة أطفال وهذا مجدى أجدى مما لو كانت المناقشة والمشاركة مع فصل يبلغ عدد أطفاله ٢٥ طفلاً، إن الجماعـــة الصغيرة تكون مثالية فى مساعدة الطفل على أن يتغلب على الشـــعور بـــالخوف مـــن أن مـــا ســـيقوله يكـــون غامضاً أو غير مرتبط بالموضـــوع.. فالجماعة الصغيرة تساعد فى تنمية الثقة بالذات وتعين الطفل

الخجــول علـــى أن يتغلب على خجله، والطفل لديه متسع من الوقت للكلام أكثر من مرة كما أن كل تعليق يمكن أن يناقش.

هــذا وأن المناقشـــة فـــى الجماعات الصغيرة إنما هى تساعد فى نقل المهارات الفلسفية إلى بقية أجزاء الحياة، فالمهارات تنتقل بصورة أفضل لو كان التعلم فى مجموعة صغيرة، كما أن التفلسف يحدث ويكون أكثر سهولة فـــى مـــثل هـــذه الجماعـــات، هذا وأن الانتقال من المجموعة الكبيرة إلى المجموعـــة الصغيرة ثم العودة مرة أخرى إلى المجموعة الكبيرة إنما يعين فى تركيز الانتباه وعرض كل الجوانب المتصلة بالمسألة الواحدة، وقد أثبتت الابحاث فعالية التعلم فى المجموعات الصغيرة حيث يشترك كل الأطفال فى المناقشة بحيوية وجد.

إن العديـــد مـــن الأطفال فى الجماعات الكبيرة يكونوا أكثر قلقاً وأكثر إحـــباطاً لأن مجموعـــة الفصـــل الكبيرة لم تهتم بالآراء التى أثاروها أو لم يســـتجيبوا بجدية للتعليقات التى اقترحوها، ومن ثم فإن التعلم التعاونى الذى يحـــدث فى الجماعة الصغيرة إنما هو يحدث المودة والصداقة بين الأطفال ويقلل من انعزالية الطفل، فكل طفل يجد إهتماماً فردياً بذاته كما يجد الوقت الكافى للتفكير والاستجابة لتفكير الآخرين.. إن المعلم ينتقل من جماعة إلى جماعـــة أخـــرى والمعلـــم لن يكون مركز السلطة فى التعليم لهذا كله نادى *Thomoson* بضـــرورة اتباع أسلوب الجماعات الصغيرة فى تعليم الفلسفة للأطفال.

جـــ- استمرار تطبيق المواد التى قدمها ليبمان:

مـــنذ إنشاء مركز تقديم الفلسفة للأطفال بنيوجرسى وقد تزايد الاهتمام فـــى أنحـــاء العـــالم بهذا الاتجاه حتى أننا نجد أن أكثر من خمسين دولة قد اســـتخدمت الكتـــب التى وضعها ليبمان، وبعض الدول الأخرى قد وضعت

مادتهـا الخاصـة بهـا وبظروف مجتمعها معتمدة فى ذلك على فكرة تقديم الفلسـفة للأطفال ومتخذة من كتب ليبمان نموذجًا اهتدت به فى وضع كتبهم الخاصة (٦٩).

هـذا ومـن الـدول الـتى اسـتخدمت مادة ليبمان إنجلترا حيث قام *David Nicol 1995* (٧٠) بـتقويم مدى فعالية تدريس الفلسفة للأطفال كما قدمهـا ليبمان، فاستخدم *Nicol* مشاريع ليبمان خاصة كتاب ليزا فى تقديمه الفلسفة للأطفال وقد أجرى تجربته على ٢٥٠ مدرسة متوسطة وقدم للأطفال بعـد المـادة الفلسفية ومناقشها منهم اختبارات فى مهارات التفكير الشكلية وغير الشكلية وقد أحرزت المجموعة التجريبية تقدمة فى التفكير بلغ ٨٠% عن المجموعة الضابطة.

ويرى *Nicol* أن المادة التى قدمها ليبمان تعد مؤثراً قوياً على الأطفال فـالطفل يبدأ فى فحص متضمنات وجهات النظر المثارة فى المادة والمثارة مـن مناقشـة الأطفال، والمادة ينظر إليها كأساس أو موضوع لتزويتها فى النفس، فالطالب قد لا يكون على وعى بالتفكير وعمليات التفكير التى وراء وجهـات النظر، ومن ثم فالمناقشة تعين فى تزويت المادة فى النفس كما أن مناقشـة المهـارات تكون هى الأساس فى تعلم مهارات التفكير لهذا نادى *Nicol* بضرورة استخدام مشاريع ليبمان كهدف طيب للتربية العملية.

هذا وقد قام *Kenneth A. Meehom* [٧١] بتقويم فكرة ليبمان فى تقديم الفلسفة للأطفال فى هاواى، فقدم للأطفال برنامج لليبمان يتكون من سبع قصص فلسفية مصحوبة بدليل للمعلم، وكان الأطفال فى مرحلة الحضانة وفى الصف السادس من المدرسة العالية، وقد طبق البرنامج على ألف طفل فى مدارس عديدة فى هاواى وكانت مدة البرنامج ٤٥ دقيقة فى الأسبوع، وكان دور المعلم تسهيل المناقشة للقضايا الفلسفية الواردة فى القصص وكان البرنامج من أجل هدف تنمية التفكير الناقد، وبعد البرنامج طبق اختبار نيوجيرسى فى مهارات التفكير وقد أظهر تطبيق الاختبار بصورة قبلية وبعدية تغييراً كبيراً فى درجات الأطفال وهذا يمكن أن يؤخذ كمؤشر ودليل على نمو التفكير الناقد لدى أطفال المجموعة التجريبية كما يؤخذ كمؤشر ودليل على نجاح فكرة ليبمان.

هذا وقد قام *Christine Slade 1995* [٧٢] بتقديم المنطق لأطفال المدرسة الدولية الابتدائية معتمداً فى ذلك على برنامج ليبمان فقدم مجموعة من القصص الفلسفية حيث ينهمك الأطفال فى عملية اكتشاف فلسفى، وقد قدم كتاب دليل المعلم الذى أعده ليبمان كدليل للمناقشة وقد كان البرنامج من أجل تنمية التفكير الناقد، وقد طبق فى المدرسة الابتدائية واستخدم بعد ذلك اختبار نيوجيرسى فى مهارات التفكير وهو اختبار أعد خصيصاً للفلسفة للأطفال، وقد أظهر الأطفال تحسناً كبيراً فى مهارات التفكير حيث ارتفعت درجاتهم فى الاختبار البعدى بصورة واضحة عن الاختبار القبلى وهذا يعد خير دليل ومؤشر لنجاح فكرة تدريس الفلسفة للأطفال ونجاح مشاريع ليبمان.

هــذا ويــرى *Ludu, Hams 1995* أن التفكــير الفلسفي طبيعي لدى الأطفال والمراهقين وينطبق هذا على الأطفال الموهوبين والعاديين شريطة وجــود الاهــتمام الذاتــى من الطفل.. فالأطفال لديهم القدرة على التفلسف شــريطة إتاحــة الفرصــة لهم. ويحكى *Hams* أنه قد استخدم كتب ليبمان خاصــة كــتاب هارى على الأطفال فى المرحلة الابتدائية فى ألمانيا ووجد نــتائج طيبة فى تفكير الأطفال فقد تحسن تفكيرهم تحسناً ملحوظاً بعد تقديم بــرنامج ليــبمان، وقد أوصى بضرورة استخدام كتب ليبمان من المعلمين والآبــاء خاصــة تلك الكتب المتعلقة بالمهارات الشكلية الصرفية *formal cognitive*، وقد استخدم *Hams* قصصاً من عنده مناسبة للمجتمع الألمانى والطفــل الألمانى.. ومن الموضوعات التى أثيرت حول القصص.. الاحلام والزمن.

هــذا وقــد أجرت *Ann 1996 – Mary – Chamberlain* رسالة للدكــتوراه فــى واحدة من جامعات إنجلترا على مدى تأثير كتب ليبمان – خاصة كتاب هارى – على التفكير الناقد عند الطلاب الموهوبين فى الصفين الــرابع والخــامس وذلك على امتداد فترة ١٢ أسبوعاً، وكانت عينة البحث مكونــة من ٨٠ طفلاً تلقوا برنامجاً مستقلاً بإحدى المدارس الحكومية ولقد اســتخدمت فى البحث استراتيجية بحث ثلاثية الأبعاد تم فيها تجميع كل من البــيانات الكمــية والكيفــية وتحليلها، وقد تم تقسيم الأطفال إلى مجموعتين تجريبــية تلقت برنامج هارى وضابطة تلقت برنامجاً فى الأدب وذلك لمدة ساعة واحدة كل يوم تخللها قراءة ومناقشة وكتابة من الأطفال، وقد تضمنت أداة البحــث اختــبار نيوجرســى لمهارات التفكير المنطقى واختبار روس

للعمليات الإدراكية الأعلى، ولقد اشتملت البيانات الكمية على تسجيلات سمعية لمناقشات الجماعة، ومداخل لمجلات الأطفال.

هذا وفى أعقاب كل جلسة مناقشة تم تشفير كودى للنسخ التى كتبت خلال فترة ١٠ دقائق لعينة من جلسات المناقشة فى الأسابيع الثانى والخامس والثامن والحادى عشر وقد تم عمل حسابات الترددات لاجابات الأطفال فى كل مجموعة عن التفكير الناقد فى مناقشات الفصل الدراسى على أساس قائمة اختبار إجابات الطلاب، هذا وفى تحليل محتوى مجلات الأطفال فقد تم تصنيف الأنماط والموضوعات التى ظهرت كأفكار متماثلة داخل تصنيفات.

وكانت درجات أفراد العينة التجريبية (التى تلقت برنامج هارى أعلى بصورة ملحوظة من العينة الضابطة التى تلقت برنامجاً فى الأدب وذلك بمقدار (*P.C,05*) على مقياس نيوجرسى، ولقد كشفت عملية نسخ الأشرطة السماعية لمناقشات الجماعة التجريبية عن نسبة عالية من إجابات التفكير النقدى تزيد عن ضعف إجابات التفكير النقدى فى المجموعة الأدبية، وقد كانت النسبة المئوية لإجابات طالب فى المجموعة الفلسفية بالمقارنة مع طالب آخر فى مجموعة الأدب تصل إلى زيادة ٢٠% ووصلت النسبة فى الأسبوع الحادى عشر ٥٤% بالنسبة للمجموعة التجريبية، بينما ظلت النسبة المئوية للجماعات الأدبية أقل من ١٥% لكل جلسة. وكانت نسبة حديث المعلم فى المجموعة الفلسفية نصف نسبة حديث المعلم فى المجموعة الأدبية. لقد زودتنا المجلات الفلسفية التى أعدها أطفال المجموعة التجريبية بنظرة لنوعية تفكير الطلاب فكانت مجلات المجموعة التجريبية تركز على

المـــنطق والإدراك الراقى والتعجب والاستفسار، وعكست المداخل لمجلات الاطفـــال عن شعور بالحماس من الأطفال لأنهم بحثوا ودرسوا طبيعة العقل والتفكير والصداقة كما عند هارى وهذا يدل على نجاح فكرة تدريس الفلسفة للأطفال.

هـــذا ونـــنهى حديثنا عن الاتجاهات الحديثة فى برامج تدريس الفلسفة للأطفـــال بمقالـــه حديـــثة كتبها ليبمان و*Lipman* عن بعض نتائج برنامج الفلسفة للأطفال فقال فيها: إن برنامج الفلسفة للأطفال فى مقدوره أن يحسن نوعـــية الحـــياة فى المجتمع الديمقراطى، فالبرامج تولد لدى الأطفال تفكيراً راقياً وذلك عن طريق جماعة البحث أو التعليم التعاونى، وأن البرامج كتبت باللغة الإنجليزية وكتبت بعشرين لغة أجنبية أخرى.

إن فكرة جماعة البحث *Community of inquiry* تعود إلى سقراط، وأن فكرة التفكير التعاونى يرشد الأطفال عما ينبغى عليهم عمله فيطلب منهم مضـــاهة ومقارنة ما يشاهدونه وما يسمعونه عن طريق تقديم نموذج مثالى هو نموذج الرواية أو القصة كنص تعليمى.

ثامناً: ما علاقة الفلسفة بفكرة ليبمان؟:

إن الطفـــل فى برامج تدريس الفلسفة للأطفال لم يتعلم شيئاً عن فلسفة العظام من الفلاسفة ولم يناقش الأفكار الفلسفية عبر العصور المختلفة.. فهل يمكـــن أن نطلـــق على عمل الطفل فى هذه البرامج اسم العمل الفلسفى أو النشاط الفلسفى؟

نعـــم وذلـــك لوجـــود الـــنقاط الثلاث الآتية التى هى نقاط تميز العمل الفلسفى، وهى نقاط يكتسبها الطفل من خلال المناقشة وجماعة البحث.

(١) اكتساب اتجاهات فلسفية:

وهى مجموعة من الاتجاهات التى تجعل المناقشة الفلسفية ممكنة مثل:

- **الالتزام بالموضوعية وعدم التحيز..** فالطفل لن يعطى وزناً مفرطاً لقراراته أو موضوعاته الشخصية الذاتية، ولن يعطى وزناً زائداً للحلول أو الاقتراحات المقدمة من أصدقائه، كما لن يعطى وزناً قليلاً للحلول أو الاقتراحات المقدمة من أعدائه.. فالموضوعية ضرورية كى يتأكد من أن كل الجوانب فى المسألة نُظرت بتروى وتعمق وبنظره محايدة، فالطفل مطلوب منه التأمل والتفكير والبحث فى كل الاعتبارات، وهذا العمل مطلوب فى الفلسفة من الفيلسوف.. ومن ثم فالطفل يقوم بنفس العمل المطلوب من الفيلسوف.

- **الالتزام بالنظر إلى المعيار المرتبط بالموضوع،** فإن مسألة تقرير أى الاعتبارات تكون هامة للموضوع المدروس إنما هى مسألة صعبة ليست بالهينة، فمتغيرات الموقف تؤثر على عملية تحديد أى الاعتبارات تكون هامة فى حالة معينة، وهذا بالطبع أمر يختلف من موقف إلى آخر، ومن ثم ينبغى النظر إلى المعيار الهام الذى له علاقة وثيقة وهامة بالمسألة أو الموضوع المدروس، ويكون ذلك بالنظر إلى الخلفية العقلية التى للعمل حتى يمكن استخلاص المعيار المرتبط، وفى الحق فإن أهمية هذا العمل أو هذا الالتزام فى البحث الفلسفى إنما هو أمر واضح، وهذا يجعلنا نقول بأن طبيعة النشاط المطلوب من الطفل فى فكرة تقديم الفلسفة للأطفال تمثل نفس طبيعة النشاط المطلوب من الفيلسوف فى بحثه الفلسفى.

- **الالتزام بالثبات على المبدأ:** وهو أن يناضل الفرد ويكافح حتى

يجعـــل أفكاره وعباراته التى يقولها فى زمن معين تتفق مع تلك التى يقولها فى زمن آخر لاحق للسابق، فهذا الأمر هام للمناقشة.. وهذا المبدأ يعنى أن الطفل إذا أثار اعتراضاً معيناً على واحد من زملائه فى الفصل، فإنه يجب أن تكون لديه الرغبة والقدرة على أن يطبق هذا الاعتراض على نفسه، وهذا الأمر هام لفلسفة الفيلسوف وللنشاط الفلسفى للطفل.

- الالـــتزام بشـــمولية التفكـــير: فيكون تفكير الطفل شاملاً وأن يقوم بتطبـــيق المـــبادئ التى لديه على كل جوانب العمل، فلا توجد أمور عظيمة يمكـــن أن تعوق الاتجاه نحو التفكير الناقد الشامل، فالرغبة تكون قائمة فى ضرورة فحص كل شئ وكل نقطة يمكن أن تثار فى البحث، وهذا الأمر هام وضرورى لفلسفة الفيلسوف وللنشاط الفلسفى للطفل.

- الالتزام باحترام كل فرد فى المناقشة وذلك باعتبار أن الفرد الواحد يُعـــد مصدراً حتمياً للمعلومات، وهذا يعنى ضرورة أن يعتقد الطفل بأن كل زميل له هو عضو مساو له فى الجماعة حتى فى حالة كراهية الطفل للزميل وهذا التعهد ضرورى للفيلسوف فى فلسفته.

هـــذا وإن الالتزامات السابقة تتفق كلها مع مقومات الإتجاه الفلسفى أو النظرة الفلسفية عند الفرد.

<u>(٢) اكتساب المهارات الفلسفية:</u>

فـــإذا كانت عملية التفكير ينبغى أن تأخذ مكانها فى كل نقطة من نقاط المناقشة، فالمهم هو جعل الأطفال واعيين ومدركين بالعمليات التى يقومون بهـــا، فعـــن طريق توجيه الأنظار نحو العمليات ذاتها يمكن أن نعين الطفل على أن يرى بعض المهارات التى لها أهميتها فى المناقشة، كما نعينه على

تنمية هذه المهارات، فالأطفال سيرون أنه من المفيد لهم أن يصبحوا قادرين علـــى توضـــيح وتحليل الموضوع المطروق للمناقشة وذلك بأن يميزوا بين جوانـــب المضوع، كأن يميزوا بين المقدمة والنتيجة، ويميزوا بين البراهين الاســتنتاجية والبراهيــن الاستقرائية، وأن يحددوا متى يكون البرهان جيداً، وأن يكونـــوا قادرين على إدراك الأخطاء الشائعة وأن يدركوا سبب خطئها وأن يكونـــوا قادريـــن علـــى فهم الطرق التى تستخدم بها اللغة، وهذا وإن المهـــارات الفلســـفية إنمـــا هـــى أمر يتساوى مع الطريق الذى يحاول فيه الفيلسوف المبتدئ أن يُنمى ويحدد أدواته الفلسفية.

(٣) الوعى بالمسائل الفلسفية أو القضايا الفلسفية:

عـــند الـــتعامل مـــع المسائل اليومية التى تدور فى حياتنا اليومية فإن الطالـــب والطفل سرعان ما يجد نفسه منهمكاً بما يطلق عليه اسم مشكلات فلســـفية ويقـــول *Lurking* إنه تحت سطح المسائل اليومية التى تدور فى حياتنا اليومية نجد مسائل فلسفية رئيسية ونجد تساؤلات فلسفية رئيسية، فنجد مثلاً فى قصة الملاهى التى ذكرناها من قبل أن الطفل وقف فى موقف أخذ يفكر فيه وهو تحديد ما إذا كان عليه أن يكذب أم لا، فالطفل فكر على أساس مـــا هـــو عدل بالنسبة له وما هو عدل بالنسبة للآخرين، وهذا يصل بنا إلى مشـــكلات فلسفية قديمة وهى ما العدل - ما الخير - ما السعادة، وعلى هذا فالطفل هنا قد انهمك فى مشكلة فلسفية قديمة أثارها الفلاسفة من قبل.

وهكـــذا نجـــد أن الطفل فى النقاط الثلاثة السابقة قد قام بعمل فلسفى.. يقـــوم به الفيلسوف على مستوى أكثر فى العمق والدقة.. وهذا يُجيز لنا أن نطلق على عمل الطفل اسم العمل الفلسفى أو النشاط الفلسفي.

تاسعاً: علاقة هذه الدراسة بمجال البحث التربوى فى مصر:

إن مـــا يجده الطفل فى مصر لتعليم التفكير قليل.. فنحن نأخذ بنموذج العلم كنسق لتعليم التفكير وهو نموذج غير كافى لتعليم التفكير للأطفال، وقد عرضت الدراسة لأحد الأساليب التربوية التى ثبت فعاليتها فى تربية الطفل والاهتمام بعقله، فالفلسفة التى انطلق منها – ليبمان – فى دراسته تهدف إلى عـــلاج عيوب التعليم الابتدائى وسد الفجوات بمناهجه، ونأمل أن يكون فى هـــذه الدراســـة ما يعين على إصلاح التعليم فى المرحلة الأولى فى مصر، فاســـتخدام مـــثل هذه البرامج يؤدى إلى نتائج أكثر جدوى وأعظم قيمة مما نســـتخدمه الـــيوم فى مدارسنا من برامج لا تستثير تفكير الطفل ولا تتحدى عقله وتحرر مخيلته من قيود الأنشطة المدرسية التقليدية، فالدعوة إن لم تك صريحة بضرورة تبنى هذا الاتجاه فى تعليم الطفل فى مدارسنا، فلا أقل من لفـــت أنظار القائمين بالتعليم الابتدائى إلى هذا الاسلوب التربوى الذى ثبت فعاليته، فعلهم يجدون فيه ما يعينهم على إحداث التغيير المطلوب فى فلسفة التعليم لمواجهة متطلبات تحديات الفترة الزمنية التى نعيشها.

وتـــبقى الدعـــوة صريحة ومعلنة بضرورة تبنى هذا الاتجاه فى البحث التربوى فى مصر، فنحن فى أشد الحاجة للاهتمام البحثى بموضوع التفكير لـــنقلل مـــن الـــثغرات والصعوبات الموجودة فى نموذج العلم كنسق لتنمية التفكير، ونحن فى أمس الحاجة للاهتمام بموضوع التفكير لنحفز الطفل على القـــراءة الواعـــية الناقدة، ونحن فى أشد الحاجة لاتجاه القصة المستخدم فى مشروع الفلسفة للأطفال لنسد به نقصاً واضحاً فى مجال تدريس القصة فى صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسى، ونحن فى أشد الحاجة لما يثرى

ثقافـــة الطفل المصرى ونُعينه على تكوين المعنى لكافة الخبرات والمواقف التى يمر بها، ونحن أخيراً فى أشد الحاجة لموضوع التفكير لنصلح من حال الشخصية المصرية التى وصمتها الأحداث والظروف المتقلبة التى مرت بها البلاد بوصمات سيئة خرجت به عن طابعها العام المميز لها.

المراجع

(1) Ammė, Bowery 2000: The use of Reading question, as a pedagogical tool: Fostering an interrogative, Narrative Approach to Phil, the American Phil. Association-Internet.

(2) Ann, Lydial 1986: An investigation of the effects on Reading comprehension of teaching Ninth graders to become independent - summarizers of social studies Materials. Disseration abstracts - Internet.

(3) The American philosophical Association 2000: Statements on the profession the teaching Phil. Internet.

(4) Barry. K., Beyer, 1991: What Phil offers to the teaching thinking - in Developing Minds, resource Book for theory thinking. Edited by Arthur Costa, Association for supervision and curriculum Development U.S.A.

(5) Benjamins, bloom 1967: Taxonomy of Educational adjective, London, Book 1, Longman group ltd.

(6) Cheek, Earlh and other 1983: Reading instruction through content teaching. Columbus, Ohio, Bell, Howell company.

(7) Greenough, patric 2001: Reading and writing Analytic Phil, second semester, unit co - ordinator and instruction -Internet.

(8) Jones, Fly 1991: Reading and thinking - in - Developing Minds, A Resource Book for teaching thinking. Edited by Arthurl. Costa, the Association for supervision and Curriculum Development.

(9) Kenerling, Garth 2001: Teaching Phil. On the Internet, the American Philosophical education. Vol. 89-N2.

(10) M, levensky 1971: Teaching and learning Phil in a classroom, Mate Phil Vol.3.

(11) National Association of Education progress 1999: Reading Report card for the Nation and state U.S.A. Deport. Of education office of Educational Research.

(12) Robert Harold 1988; A program for the integration of Reading and composition into the social studies curriculum in a selected junior High School, Dissertation Abstracts - Internet.

(13) Stevenson, Leslie 1970: Applied Phil, Meta Phil - Vol.3 N3.
(14) Lipman, Matthew: on childrens philosophical style, Metaphil. Journal =
= Vol. 20 N 6-7-1990 - p.40.
(15) Gazzard, Ann: Some More ideas about the relation between Phil. for children and self Esteem, Thinking, the journal of philosophy for children Vol. 9 N1-1995, p.32.
(16) Lipman, Mathew: on childrens philosophical style, op.cit. p.40.
(17) Lago, Carlos, Juan: the community of inquiry and the Development of Sef-Esteem, Thinking: the Journal of Philosophy for Children, Vol.9-Nl 1995, p.40.
(18) Pritchard, S. Michael: on Becoming A moral agent: From Arsistatle to Harry stattlemeier, thinking: the journal of Phil. for children Vol.9-N4, 1995. p. 16.
(19) Lipman, Mathew: on childrens philosophical style, op.cit. p. 40.
(20) Ekkehard, Martens: Phil. for children and Continental Phil., Thiking Journal: Vol.9-N2-1992, p. 35.
(21) Ekkehard, Martens: Phil. for children and continental Phil. op.cit. p. 35.
(22) Sasseville, Michel: International council of philosophical inquiry with children, papers presented in March 1998 to a Unesco meeting on the state of International cooperation in Phil. for Children, 1998.
(23) Sasseville, Michel: International council of philosophical inquiry with children, papers presented in March 1998 to a Unesco meeting on the state of International cooperation in Phil. for Children, 1998.
(24) Lipman Matltew: Phil. for children Meta Phil. Journal Vol.7 - N1-1976, p.33.
(25) Matthew, Gareth, B.: Phil. and Children's literature, Meta Phil. Journal Vol. 7 N1, 1976, p.40.
(26) Lipman Matthew: Phil. for children, op.cit. p. 33.
(27) Lipman, Matthew: on childrens philosophical style, op.cit. p.40.
(28) Lipman, Matthew and Other: Phil. and the Young child, the

institute for the advancement of Phil. for children 1990.
(29) Lipman, Matthew, and Others: Philosophy in the classroom, Upper Montchair, N.J. Institute for the Idvancement of Phil. for Children 1977, U.S.A. p. 60.
(30) Ming-Hon, Chen: the role of stories in a community of inquiry, thinking journal vol. 9 N1-1995, p. 30.
(31) Lipman, Matthew, and Others: Phil. in the Classroom, op.cit.
(32) Jen-Y-Teng: Logic and the Young Child, Thinking Journal Vol.9, N1. 1995, p. 40.
(33) Hatcher, L. donald: when poets teach critical thinking, thinking joimial Vol.9 - N1-1995, p.40.
(34) Meyer-Colab, Zofia: The foundation of the ability to reach conclusions, thinking journal vol. 8 N2 1994, p.43.
(35) Ming-Hon-Chen: The role of stories in a community of inquiry: op.cit,
p. 30.
(36) Lipman, Matthew, and Others: Phil. inthe Classroom, op.cit. p.60.
(37) Lipman, Matthew, and Others: Phil. in the Classroom op.cit. p.60.
(٣٨) كمـــال نجيـــب: تدريس الفلسفة للأطفال – دراسة تقويمية – مجلة كلية التربية – الإسكندرية ١٩٨٨ ص ٢٠٥.
(٣٩) كمال نجيب: المرجع السابق ص ٢٠٥.
(40) Velasco, A, Monica: Talking, Thinking Journal vol. 9 - N1 1995 p.36.
(41) Nicol, David: An Evaluation of the Lipman project in English comprehensive school, thinking journal vol.9, N1, 1995, p.280.
(٤٢) كمال نجيب: مرجع سابق ص ٢٠٥.
(43) Bynum, Terrell: What is Phil. for children ? An introduction Meta phil. Journal, Vol. 7-N1-1976, p. 64.
(44) Lipman, Matthew: Harry stattlemeuer's discovery, institute for the advancement of Phil. for Children. N.I, 1974.

(٤٥) كمال نجيب: مرجع سابق.
(46) Lipman, Matthew: Lisa, institute for the advancement of Phil. for children, N.J 1976.
(47) Lipman, Matthew: Suki, institute for the advancement of Phil. for children, N.J. 1976.
(48) Lipman, Matthew: Mark, institute for the advancement of Phil. for children. N.J. 1980.
(49) Lipman, Matthew: Pixe, institute for the advancement of Phil. for children. N.J. 1981.
(50) Hamrick, William: Phenomenology and the Phil. for children program. Thinking Journal Vol.lO-N2 1995, p.40.
(51) Pritchard, S. Michael: op.cit. p. 16.
(52) Velasco, A. Monica: op. cit. p.
(53) Woolcock, Peter: The disagreements approach to inservicing Phil. for children. Thinking journal Vol.lO-N2-1995, p.60.
(54) Lipman, Matthew: Phil. for children, Metaphil. Journal op.cit.
(55) Cunnings, P. Nancy: A study of Phil. as a teaching methodology in the elementary school, improving the logical skills of fifth graders, thinking journal, Vol.1-N3-4, 1979.
(56) Evans, Clyde: Phil. with children: some experience and some reflection, meta phil. Journal Vol.7, N1-1976.
(٥٧) كمال نجيب: مرجع سابق.
(٥٨) كمال نجيب: مرجع سابق.
(٥٩) سعاد محمد فتحى محمود: تدريس الفلسفة للأطفال فى المدرسة الأمريكية – مجلة دراسة تربوية – المجلد الخامس الجزء ٢٤ – ١٩٩٠.
(٦٠) أحمد حسين اللقانى، على الجمل: معجم المصطلحات التربوية المعرفة فى المناهج وطرق التدريس ١٩٩٦، القاهرة، عالم الكتب، ص ٣٨.
(٦١) كمال نجيب: مرجع سابق.
(62) Ming-Hon-Chen: The role of stories in a community of inquiry, thinking = = journal Vol. 9, N1-1995, p. 30.
(63) Ming-Hon-Chen: op.cit.

(64) Chiing-Ching Chao: The Design, use and evaluation philosophical stories for children. Thinking Journal, V.9. N.2-1995, p.40.
(65) Melville E. Mary: William James and the nature of thinking, A Framework for Elfie, Thinking Journal Vol. 9-N2-1995, p.30.
(66) M.J. Goles and Other: Teaching thinking: A survey of programs in education Vol. 9-N2-F995, p. 60.
(67) Sprod-Tim: Philosophy for children. Federation of australasian Phil. for children Associations 1999.
(68) Thomason, Neil: Small is Beautiful: Socrates phiosophized one on one, Thinkinbg Journal Vol.9-Nl-1995, p.80.
(69) Sasseville, Michel: International council of philosophical inqyiry with children, op.cit. 1998.
(70) Nicol, David: An evaluation of the lipman project in english comprehensive school, op.cit.
(71) Meehan, A.Kenneth: Evaluation of phil. for childrens project in Hawaii, thinking journal, Vol.8, N4-1995.
(72) Slade, Christine; Logic in the international elementary school, thinking Jornal Vol.8 N4, 1995.

الفهرس

القسم الثانى: تدريس الفلسفة للأطفال

هذا الكتاب

يعرض لبعض الاتجاهات الحديثة فى وضع مناهج الفلسفة وقد ضم المحاور الآتية:

١ – الفلسفة التطبيقية كأساس لوضع مناهج الفلسفة.

٢ – الفلسفة للأطفال كأساس لوضع مناهج الفلسفة.

٣ – التفكير الناقد كأساس لوضع مناهج الفلسفة.

٤ – المفاهيم الفلسفية كأساس لوضع مناهج الفلسفة.

٥ – القراءة فى المحتوى كأساس لوضع مناهج الفلسفة.

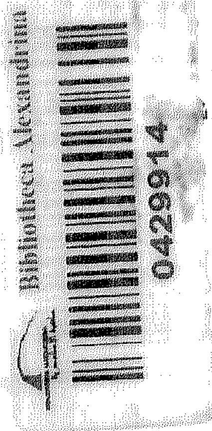
٦ – الأخلاق والقيم كأساس لوضع مناهج الفلسفة.

٧ – الفلسفة العلمية كأساس لوضع مناهج الفلسفة.

كما يتناول الكتاب عرضا بالتفصيل لفكرة تدريس الفلسفة للأطفال كما ظهرت فى أمريكا وبعض الدول الأوروبية.

وإنى آمل أن يجد القائمون بوضع مناهج الفلسفة فى بلادنا فى هذا الكتاب ما يعينهم على تصحيح النظرة إلى مناهج الفلسفة فى مصر. كما آمل من هذا الكتاب كشف الضوء عن أهم الأساليب التربوية التى ثبت فعاليتها فى تربية الطفل والاهتمام بعقله ووجدانه وسلوكه لعل المهتمين بأمور التعليم الابتدائى يجدون فيها ما يعينهم على إحداث التغير المطلوب فى فلسفة التعليم فى المرحلة الحاضرة التى نعيشها.

صدر أيضا للناشر



- مدير المدرسة ودوره في تطوير التعليم — أ. د. عبد الله
- نموذج مستقبلي لمنهج التربية المدنية في المدرسة الثانوية — د. عزة فتحي
- نهاية العلم "فلسفة البحث في العلوم الطبيعية والاجتماع تربوية" حل لأزمة المنهج في القرن الواحد والعشرين — محمد كتش

إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع

١٢ ش حسين كامل سليم ـ شقة (٢) ـ هليوبوليس غرب ـ مصر الجديدة ـ القاهرة

ت : ٤١٧٢٧٤٩ ـ فاكس : ٤١٧٢٧٤٩ ـ ص.ب : ٥٦٦٢ ـ رمز بريدى ١١٧٧١